

**Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet
- Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden käsityksiä**

Henna Kaartinen & Sofia Manthos

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos, ohjausala
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaartinen, Henna & Manthos, Sofia. 2019. Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet - Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden käsityksiä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 105 sivua. 8 liitesivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden ohjaajien käsityksiä työssä kohtaamistaan haasteista sekä keinoista vastata näihin haasteisiin. Tarkoituksena oli niin ikään selvittää, minkälaista asiantuntijuutta ja minkälaisia valmiuksia työelämän haasteiden kohtaamiseen ohjaajat ovat käsitystensä mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista saaneet. Tutkimus linkittyy myös Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusten kehittämistyöhön, sillä siinä tarkasteltiin ohjaajien käsityksiä sekä koulutusten onnistumisista että kehittämiskohteista.

Tutkimus toteutettiin fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen. Aineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, ja tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän ohjaajaa. Ohjaajista viisi oli suorittanut Jyväskylän yliopiston oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot ja neljä valmistunut ohjausalan maisteriohjelmasta. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografista analyysimenetelmää hyödyntäen.

Haastateltujen ohjaajien käsitysten mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset ovat kehittäneet erityisesti vuorovaikutusasiantuntijuutta, käytännön asiantuntijuutta sekä syvällistä ymmärrystä itsestä ja ohjauksesta. Koulutus on myös antanut ohjaajille valmiuksia erilaisissa tilanteissa toimimiseen ja myötävaikuttanut heidän ammatillisuutensa kehittymiseen. Ohjaajien käsitysten mukaan sekä Jyväskylän yliopiston oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot että ohjausalan maisteriohjelma ovat koulutuksina hyvin onnistuneita kokonaisuuksia. Kiitosta saavat erityisesti koulutuksiin sisäänrakennetut tärkeät ja syvälliset teemat sekä vahva kokemus vertaisuudesta läpi koulutuksen. Koulutus tarjoaa ohjaajien mukaan avaimia myös oman ohjausfilosofian löytämiseen. Kehityskohteista merkittävimmät liittyvät puolestaan opintojen aikaisen työelämäkytköksen sekä substanssi-osaamisen kehittämiseen keskittyvien sisältöjen vahvistamiseen, joihin ohjaajien käsitysten mukaan ohjausalan koulutusten olisi hyvä tarjota vielä nykyistä enemmän eväitä.

Asiasanat: Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutus, koulutuksesta saadut valmiudet, ohjausasiantuntijuus, ohjaustyön haasteet, koulutuksen kehittäminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
1.1 Ohjauksen muuttuva toimintaympäristö	5
1.2 Uudenlainen ohjausasiantuntijuus	8
1.3 Ohjausalan kompetenssit	15
1.4 Ohjausalan koulutuksen kehitys ja ohjausalan koulutus Jyväskylän yliopistossa	30
1.5 Ohjaustyön haasteet ja koulutuksen antamat valmiudet kohdata haasteita työ- elämässä	38
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	46
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	47
3.1 Lähestymistapana fenomenografia	47
3.2 Tutkimukseen osallistujat	48
3.3 Tutkimusaineiston keruu teemahaastatteluilla	50
3.4 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi	52
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	56
4 TULOKSET	61
4.1 Käsitteitä ohjaustyössä kohdatuista haasteista ja niihin vastaamisesta	61
4.2 Käsitteitä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta saadusta asiantun- tijuudesta ja koulutuksen antamista valmiuksista kohdata haasteita ohjaus- työssä	68
4.3 Käsitteitä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien onnistumisista	74
4.4 Käsitteitä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien kehittämistarpeista	83
4.5 Tulosten yhteenvetoa	87
5 POHDINTA	91
LÄHTEET	98
LIITTEET	106

1 JOHDANTO

Ohjauksen käsite on luonteeltaan laaja ja monimerkityksinen. Nummenmaan (1992) mukaan sillä viitataan toisaalta opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytävään työmenetelmään ja ammatillisen keskustelun muotoon, toisaalta taas institutionaaliseen toimintaan, jolle on asetettu tietynlaiset tavoitteet ja jossa käytetään tiettyjä työmenetelmiä. Ohjauksen kohteena voi olla niin yksilö, ryhmä kuin laajempi yhteisökin. (ks. Kupiainen 2009, 18 – 19.) Ammattimaisessa ohjaustoiminnassa ja neuvonnassa tavoitteiden asettaminen ja kuunteleminen ovat selkeämpää ja jäsenyntyneempää kuin jokapäiväisessä spontaanissa keskustelussa. Ohjaajan tehtävänä on tarjota toiselle ihmiselle aikaa, huomiota ja kunnioitusta. (Onnismaa 2007, 29 – 31, 38.)

Lairion ja Puukarin (2001, 182) mukaan ohjauksen määritelmiä yhdistävänä näkökulmana voidaan pitää ainakin ihmisen hyvinvoinnin edistämiseen pyrkimistä ja voimavarojen tukemista niin, että ihmisestä kasvaa oman elämänsä ohjaaja. Myös Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 236) pitävät ohjauksen tärkeimpänä tehtävänä hyvän elämän edellytysten virittämistä sekä edistämistä ohjattavan maailmasta käsin. Ohjaus on yksi yhteiskunnan rakentaja, jolla on merkittävä rooli yksilöiden elämänsäntulussa ja siirtymien tukemisessa. Siirtymillä tarkoitetaan Kauppilan, Silvosen ja Vanhalakka-Ruohon (2015) mukaan ihmisen elämänsäntulun välitiloja, joissa yksilöllä on mahdollisuus punnita edessään olevia vaihtoehtoja ja toisin toimimisen tapoja sekä neuvotella elämänsäntuluaan eteenpäin. Parhaimmillaan ihminen saa ohjauksen avulla selkiytettyä elämäntilannettaan ja tavoitteitaan, tunnistaa omia elämisen ehtojaan ja mahdollisuuksiaan ja jatkaa eteenpäin entistä voimaantuneempana. (Kauppila ym. 2015.)

Ohjattavan kokonaisvaltaista hyvinvointia, koko elämänkaaren huomioimista ja asiakaskeskeisyyttä korostava amerikkalainen ja brittiläinen ohjausalan perinne on vaikuttanut myös meillä Suomessa vahvasti ohjaukselliseen ajatteluun ja toimintaan (Kupiainen 2009, 20). Tämän vuoksi meilläkin on otettu mallia ohjaustoiminnan suuriin linjoihin ohjausalan kansainvälisistä kompetensseista. Kansainvälisen ohjausalan järjestön IAEVG:n (*International Association for Educational and Vocational Guidance*) mukaan ohjaaja auttaa ihmisiä läpi näiden elinkaaren. Apua tarjotaan monipuolisesti eri ihmisryhmille, kuten nuorille, aikuisille, työttömille, maahanmuuttajille ja vammaisille (IAEVG 2018). Suomessa ohjaajia koulutetaan useissa eri ammattikorkeakouluissa sekä Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa (Opintopolku 2019). Ohjaustyötä meillä puolestaan toteutetaan ammatillisena toimintana useissa eri toimintaympäristöissä, kuten eriasteisissa oppilaitoksissa ja koulutusinstituutioissa, työorganisaatiossa, työvoimapalveluissa, järjestöissä ja projekteissa (Kauppila ym. 2015). Vakiintuneiden ohjauksellisten toimintakenttien lisäksi ohjauksellista työtä on alettu tehdä myös yhä enemmän muilla aloilla ja sektoreilla, kuten esimerkiksi sosiaali-, kuntoutus-, nuoriso- ja terveydenhoitoaloilla (Onnismaa 2003, 103). Ohjaajien ammattinimikkeitä suomalaisessa kontekstissa voivat olla esimerkiksi opinto-ohjaaja, uraohjaaja ja työvoimaohjaaja (Jyväskylän yliopisto 2018).

1.1 Ohjauksen muuttuva toimintaympäristö

Työelämä on murroksessa ja tämän murroksen takana ovat muun muassa sellaiset viime aikoina paljon puhuttaneet teemat kuin digitalisaatio, globalisaatio ja väestörakenteen muutos. Muutoksessa ovat niin työn sisältö eli työtehtävät ja työn merkitys, työnantaja-työntekijä -suhde kuin työntekijään kohdistuvat osaamisvaatimuksetkin. Muutoksissa korostuvat työntekijän näkökulmasta muun muassa hankitun osaamisen päivittämisen ja elinikäisen oppimisen vaatimukset, metataitojen kehittämisen tärkeys, siirtyminen hierarkkisista organisaatioista vähitellen kohti itseorganisoituvia työyhteisöjä sekä omanlaisen elä-

mänpolun löytämisen haasteellisuus. (Valtioneuvoston kanslia 2017, 13, 21 – 33.)

Työn murrokseen liittyy runsaasti epävarmuutta, minkä voisi ajatella näkyvän ohjaajan työssä ihmisten ohjaustarpeiden lisääntymisenä nyt ja tulevaisuudessa. Toisaalta käynnissä oleva työelämän muutos koskee varmasti myös ohjaajan työtä, minkä vuoksi ohjaustyön haasteiden näkökulman ottaminen tutkimuksen alle on ajankohtaista ja kiinnostavaa. On tärkeää kuulla, kokevatko ohjaajat koulutuksensa antaneen valmiuksia kohdata ohjaustyössä eteen tulevia moninaisia haasteita, jotka eivät työn murroksen vuoksi ole varmasti ainakaan vähenemään päin. On myös mielenkiintoista selvittää, ovatko ohjaajat käsityksensä mukaan saaneet Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmiuksia työelämän muutoksissa luovimiseen.

Ohjaajan työhön vaikuttavia muutoksia on tapahtunut viime aikoina myös koulutuksen kentällä. Noin puolet tämän tutkimuksen haastateltavista työskentelee eri kouluasteilla opinto-ohjaajina, ja heidän työhönsä ovat viime aikoina vaikuttaneet muun muassa opinto-ohjausta koskevat muutokset peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa sekä käynnissä oleva reformi ammatillisen koulutuksen puolella. Vaikka tässä tutkimuksessa ollaan yhtä lailla kiinnostuneita koulumaailman ulkopuolella työskentelevien ohjausalan ammattilaisten käsityksistä, on koulutuksen kentän muutoksia ja opinto-ohjaajuutta perusteltua avata tarkemmin läpi tutkimuksen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu erityisesti laaja-alainen osaaminen. Oppiaineiden rajat hälvenevät ja opetustavat monipuolistuvat. Jokaisella vuosiluokalla toteutetaan vähintään yksi oppiaineita yhdistävä projekti. Lisäksi valinnaisuus lisääntyy, kun valinnaisia aineita voidaan valita jo aikaisemmin alemmilla luokilla. (Opetushallitus 2014, 20.) Valinnaisuuden lisääntyminen korostaa ohjauksen merkitystä entisestään (Väyrynen 2011, 128). Oppilaanohjauksen opetuksen uusia, erikseen mainittuja tavoitteita ovat muun muassa osallisuus ja aktiivinen toiminta, elinikäinen oppiminen, tavoitteiden asettaminen sekä monikulttuurisuus ja kansainvälisyys. Työelämään liittyvissä tavoitteissa korostuu aiempaa voimakkaammin tiedon hyödyn-

täminen oppilaan urasuunnittelutaitojen kehittämisessä pelkän tiedonhankinnan sijasta. (Opetushallitus 2014, 443 – 444.)

Työelämään suuntautuva oppiminen on niin ikään yksi perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) keskeinen tavoite. Tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään työn merkitys niin tämän oman elämän kuin yhteiskunnan kannalta sekä auttaa oppilasta kehittämään taitoa tunnistaa oppiaineiden merkitys tulevaisuuden opinnoissa ja työllistymisessä tarvittavan osaamisen kannalta. Edellä mainittuihin tavoitteisiin liittyvät uudet sisältöalueet: oppiminen ja opiskelu, itsetuntemus ja elinikäinen urasuunnittelu, opiskelussa ja työelämässä tarvittavat taidot, työelämään tutustuminen, jatko-opinnot ja niihin hakeutuminen. Kuten oppilaanohjauksen tavoitteissa, korostuu luonnollisesti myös sen sisällöissä oppilaan urasuunnittelu ja työelämässä tarvittavien taitojen kehittäminen. (Opetushallitus 2014, 443 – 444.) Edellä mainittujen uudistusten voidaan ajatella lisäävän tulevaisuussuuntautunutta ajattelua, jolloin ohjaajan rooli elinikäisen urasuunnittelun tukijana kasvaa.

Lukion OPS-uudistuksessa (2015) lukion opetussuunnitelmaan lisättiin toinen pakollinen opinto-ohjauksen kurssi, jonka sisällöt liittyvät erityisesti jatko-opintoihin ja työelämään. Lukion opinto-ohjauksen tavoitteena on muun muassa vahvistaa opiskelijoiden aktiivista toimijuutta, osallisuutta ja vastuullisuutta. Tämän lisäksi opinto-ohjauksella autetaan opiskelijaa tunnistamaan omat vahvuutensa, kehittämiskohteensa ja yksilölliset oppimistapansa sekä tuetaan häntä elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa ja koulutukseen ja uravalintoihin liittyvissä pohdinnoissa ja päätöksissä. (Opetushallitus 2015, 218.) Lukion opinto-ohjelma on kovin yksilöllinen ja monipuolinen, minkä vuoksi se edellyttää entistä enemmän henkilökohtaista ohjausta, jossa käydään läpi ja suunnitellaan kunkin opiskelijan opinto-ohjelmaa yksilöllisesti opintojen eri vaiheissa. Jos jokaiselle opiskelijalle on tavoitteena laatia henkilökohtainen opintosuunnitelma ja jatko-opintosuunnitelma, vaatii tämä huomion kiinnittämistä myös ohjauksen selkeämpään koordinointiin ja resursointiin. (Väyrynen 2011, 128).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) linjauksen mukaan ammatillisen koulutuksen puolella meneillään olevassa reformissa on kyse laajoista ammatillista koulutusta koskevista uudistustoimista, jotka koskevat niin ammatillisen koulutuksen rahoitusta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää, järjestäjä-rakenteita kuin ohjaustakin. Näiden lisäksi reformin tavoitteena on lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista, yksilöllistä opiskelijoiden oppimispolkua sekä purkaa sääntelyä. Taustalla reformissa ovat tulevaisuuden työelämässä tarvittava uudenlainen osaaminen ja toisaalta taas rahoituskysymykset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Toikan ja Mustosen (2011) mukaan alati läsnä oleva haaste ammatilliselle koulutukselle on, kuinka tuottaa osaamisyhteiskuntaan ydinosaamista. Suuntaa on jatkuvasti tarkastettava ja lisäksi taattava, että saatavilla on luvattu tarjonta. (Toikka & Mustonen, 2011, 150.)

1.2 Uudenlainen ohjausasiantuntijuus

Ohjaaja tarvitsee hyvin monenlaista asiantuntijuutta vastatakseen työelämässä kohtaamiinsa moninaisiin vaatimuksiin ja haasteisiin. Asiantuntijuuden käsite onkin keskeinen osa ohjaajaksi kasvamista ja ohjaajana kehittymistä. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutus on ohjaajia heidän käsitystensä mukaan valmistanut ohjaustyön haasteiden kohtaamiseen. Tällöin huomio kiinnittyy luontevasti myös ohjaajan asiantuntijuuden kehittymiseen. Koulutus taas on yksi keskeinen osa asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittymisessä. Kuvaamme seuraavaksi lyhyesti asiantuntijuuden käsitettä, minkä jälkeen syvennymme ohjauksen asiantuntijuuden ja osaamisen kuvaamiseen.

Perinteisesti asiantuntijuuden ehdoiksi on määritelty tietty määrä koulutusta ja työkokemusta. On kuitenkin tutkittu, että kun koulutusta ja työkokemusta on takana tietty määrä, nousee kokemuksen laatu määrää merkittävämmäksi tekijäksi asiantuntijuuden kehittymisestä puhuttaessa. (Eteläpelto 1994.) Keskeisenä voidaan pitää sitä, kuinka hyvin kokemusta pystytään hyödyntämään eri tilanteissa muuttamalla se tietämiseksi ja osaamiseksi, eli asiantunti-

juudeksi. Kokemus itsessään ei siis aina välttämättä opeta meitä, vaan pikemminkin se tapa, jolla selitämme ja arvioimme kokemuksiamme. (Valkeavaara 1999, 105 – 106.) Asiantuntijuus on siis alati muuttuva tila, jota ei voida kuvata pelkästään tiedon hallitsemisen määrällä tai työvuosien pituudella. Sitä tarkastellaan yksilön ja tehtävän välisen suhteen toteutumisenä jossakin kontekstissa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 30.)

Tynjälä (2004) esittää asiantuntijuuden muodostuvan kolmesta tiedonlajista: teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja osaamisesta sekä itsesäätelytiedosta ja metakognition ja reflektiivisyyden taidoista. Teoreettisella tiedolla tarkoitetaan kunkin alan perusasioita, erilaisia teorioita ja käsitteellisiä malleja. Kokemuksen kautta hankitulla käytännön tiedolla taas tarkoitetaan toiminnallista tietoa. Käytännön tieto on meillä usein automatisoitunutta ja luonteeltaan hiljaista tietoa, jota voi olla vaikea kuvata suullisesti. Tällaisella hiljaisella tiedolla on Tynjälän (2004) mukaan keskeinen asema asiantuntijasuurituksissa. Kolmatta asiantuntijuuden osaa, itsesäätelytietoa, tarvitaan etenkin kohdattaessa uusia ongelmia. Itsesäätelytieto sisältää tietämyksen oman toiminnan ohjauksesta ja säätelystä, jolloin koko omaa ammattikäytäntöä kyetään reflektoimaan kriittisesti. Nämä kolme tiedonlajia ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja niiden yhdistäminen joustavaksi toiminnaksi on asiantuntijuudessa keskeistä. (Tynjälä 2004, 176 – 177.)

Eteläpelto ja Tynjälä (1999) ovat hahmotelleet opettajien työuraa koskevia vaiheita, joiden voidaan ajatella vastaavan suurimmilta osin myös ainakin koulukontekstissa työskentelevien ohjaajien työuraa. Työuran alkuvaiheessa pyritään vakiintumaan alalle opettelemalla omalla alalla tarvittavia perus- ja selviämistaitoja sekä itseen kohdistuvaa reflektiivisyyttä. Uran alkuvaihe sisältää niin autonomista työskentelyä kuin kollegiaalisen tuen vastaanottamista ja mentoroitavana olemista. Nämä asiat johtavat itsetuntemuksen kasvuun. Uran alkuvaiheiden jälkeen on edessä kriittinen tilannekatsaus, jolloin aletaan epäillä omia kykyjä ja vahvuuksia opettajana tai ohjaajana. Vaikka tällainen tilannekatsaus on toisaalta oman ammatti-identiteetin kannalta haastavaa aikaa, ajavat kriittiset hetket usein etsimään uusia ja mahdollisesti entistä parempia toiminta-

tapoja, jotka puolestaan johtavat ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Innokas suuntautuminen eteenpäin saa opettajan tai ohjaajan myös orientoitumaan ammattiaan kohtaan uudelleen. Kun omalle asiantuntijuudelle on näiden vaiheiden kautta saatu rakennettua vankka pohja, pyritään osallistumaan alalla tapahtuvaan päätöksentekoon ja kehittämisprojekteihin sekä tukemaan myös kollegoiden ammatillista kehitystä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 267 - 269.) Vaikka uran käsite on nykyään muutoksessa ja joidenkin mielestä jopa käsitteenä vanhentunut, pitävät tietynlaiset epävarmuuden ja vahvistumisen vaiheet varmasti paikkansa myös tämän päivän työntekijän asiantuntijuuden kehitysvaiheissa.

Launis ja Engeström (2005) ovat pohtineet, kuinka asiantuntijuus monesti hahmotetaan yksilön taitoina ja osaamisena, jolloin yksilöön kohdistuu suuria kouluttautumis- ja oppimisvaatimuksia. Kun luetaan esimerkiksi koulutusten oppimistavoitelistauksia erilaisista yksilön valmiuksista, voi haasteisiin vastaaminen tuntua mahdottomalta: valmius ymmärtää omaa työtä laajempia kokonaisuuksia, valmius toimia jatkuvasti laajenevissa verkostoissa, valmius hallita oman alan muuttuvaa tietosisältöä, valmius tietotekniseen muutokseen ja niin edelleen. (Launis & Engeström 2005, 66.)

Vaikka asiantuntijuutta on määritelty paljon yksilön valmiuksista käsin, korostuu Onnimaan (2003) mukaan ohjausammattilaisten oman asiantuntijuuden määrittelyssä toisaalta tiedon tulkinnaisuus ja sen konstruoiminen yhdessä asiakkaan kanssa. Ohjaukselle keskeistä onkin ajatella, että asiakas on itse oman elämänsä paras asiantuntija. Ohjausasiantuntijuudella ei niinkään tarkoiteta tietoa siitä, mikä on ohjattavalle parhaaksi, vaan asiantuntijuuden ajatellaan rakentuvan vuorovaikutuksessa ohjattavan kanssa. Yhden oikean asiantuntijatyön selitysmallin kadotessa on tilaa tullut moniäänisyydelle. Asiantuntijakielen sijasta näkökulmia pyritään vaihtamaan eri tavoin esimerkiksi narratiivisin menetelmin ja metaforia hyödyntämällä. Muutosta voidaan kuvata siirtymällä ohjausalan ensimmäisestä asiantuntijuudesta, jota kuvasi diagnoosi ja paremmin tietäminen, ohjausalan toiseen asiantuntijuuteen, jossa

huomio kiinnittyy neuvotteluun, epävarmuuteen sekä kulttuurisensitiivisyyteen. (Onnismaa 2003, 5 – 6, 109 – 111.)

Ohjausalan asiantuntijuutta on kuvattu kuitenkin paljon myös yksilön osaamisesta käsin erilaisilla osaamisalueiden listauksilla. Nummenmaa (2005) kuvaa ohjausalan asiantuntijuutta esimerkiksi toimintakokonaisuuksilla, joihin jokaiseen liittyy ydinosaamisen alueita. Ydinosaamisen alueet ovat keskeisiä ammattitaidon arvioinnissa. Ensimmäinen toimintakokonaisuus on ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue. Sen ydinosaamisen alueet ovat kontekstiosaaminen ja sisältöosaaminen. Kontekstiosaamisella tarkoitetaan muun muassa kykyä tarkastella omaa toimintaa suhteessa omaan ammatilliseen kehitykseen sekä yhteisön toimintaan. Sisältöosaamiseksi puolestaan mielletään ohjauksen toteuttaminen suhteessa niihin tavoitteisiin, jotka toiminnalle on asetettu. (Nummenmaa 2005, 224 – 225.)

Nummenmaan (2005) määrittelemän toisen toimintakokonaisuuden, ohjauksen pätevyysalueen, ydinosaamisia ovat ohjausteoriaosaaminen ja asiakasosaaminen. Ohjausteoriaosaaminen sisältää tietoisuuden taustasitoumuksista, joiden varaan ohjaajan työ perustuu. Asiakasosaamisella tarkoitetaan ohjaajan kykyä ottaa huomioon ohjattava elämäntilanteineen ja ohjaustarpeineen. Kolmas toimintakokonaisuus liittyy yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Yhteistyöosaamisella tarkoitetaan ohjaajan kykyä toimia erilaisissa verkostoissa. Kielellinen osaaminen on keskeistä, sillä sen merkitys on suuri moniammatillisessa työyhteisössä. Yhteistyön edellytyksenä on kyky kuvata ja perustella omia näkökantoja. Vuorovaikutusosaamisella puolestaan tarkoitetaan ohjaajan kykyä toimia mielekkäällä tavalla erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. (Nummenmaa 2005, 224 – 225.)

Neljäs toimintakokonaisuus on Nummenmaan (2005) mukaan jatkuva itsensä kehittäminen. Sen ydinosaamisen alueita ovat reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen. Reflektio-osaaminen tarkoittaa ohjaajan kykyä arvioida oman toiminnan päämääriä ja tehdä kokemuksista mielekkäitä johtopäätöksiä. Tiedonhallintaosaamisella taas tarkoitetaan taitoa hankkia tietoa, joka palvelee

ohjaajan ja hänen työyhteisönsä käyttöteorian kehittämistä sekä yhteisön oppimista. (Nummenmaa 2005, 224 – 225.)

Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) ovat kuvanneet ohjausosaamista ohjaustyöhön liittyvillä osaamisalueilla. Nämä osaamisalueet liittyvät ohjausprosesseihin, ohjauksen toimintaympäristöihin ja tutkivaan kehittämiseen. Ohjausprosesseihin liittyviin osaamisalueisiin kuuluu ohjaajan eettinen osaaminen, kyky tukea ohjattavan toimijuutta, kyky ajaa ohjattavan asiaa, erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen ja esteetön opiskelu, kulttuurisensitiivinen osaaminen, ohjausteoreettinen osaaminen ja sisältöosaaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä ohjausmenetelmien osaaminen. Ohjaaja on rinnallakulkija, mikä näkyy yhteistyöliittona ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ohjauksessa molemmat osapuolet tuovat esiin oman asiantuntijuutensa. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 230 – 236.)

Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyviin osaamisalueisiin kuuluvat Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mukaan yhteiskuntaosaaminen, monikulttuurisuusosaaminen sekä ohjausympäristöjen tuntemus. Yhteiskuntamme tapahtumien seuraaminen pitää ohjaajan ajan tasalla mahdollisista muutoksista. Yhteiskuntaosaamiseen kuuluu myös tietous ja ymmärrys näkymättömämmistä prosesseista, kuten eriarvoisuuden lisääntymisestä ja sen merkityksestä ohjattavien tulevaisuuden näkyisiin. Kolmas, tutkivan kehittämisen osaamisalue, sisältää reflektio-osaamisen, tiedonhallinnan, kehittämisen sekä tutkimus- ja kehittämisaosaamisen. Tutkivaa kehittämistä voidaan pitää ohjaustyön kivijalkana, jossa kriittinen arviointi on avain ohjauksen kehittymiselle. Ohjaajan on tärkeää kyetä arvioimaan kriittisesti omaa työtään ja ohjauspalvelujen toteutusta laajemminkin. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 230 – 236.)

Launis ja Engeström (2005) katsovat asiantuntijuutta hieman eri näkökulmasta, sillä he kuvaavat sitä toiminnan ominaisuutena yksilön ominaisuuden sijaan. Näin ollen yksilöasiantuntijuuden kehittäminen irrallaan toiminnan kehittämisestä ei tuota kovinkaan hyviä tuloksia. Heidän mukaansa toiminnan kohde kytkee yksilölliset teot kokonaisuudeksi luomalla yhteisen toiminnan motiivin. Asiantuntijuutta tulisi siis tarkastella osana kohteellista toimintaa.

Asiantuntijuuden muutokset lähtevät kohteen muutoksesta, mutta asiantuntija-toiminta vaikuttaa kuitenkin samanaikaisesti kohteeseen muuttamalla sitä. (Launis & Engeström 2005, 74 - 75.) Näin ollen voidaankin pohtia, kuinka paljon esimerkiksi ohjausalan koulutukset voivat kehittää yksilön asiantuntijuutta irrallaan työelämästä, jossa asiantuntijan toiminta usein ilmenee. Teoriapainotteen opiskelun roolia tulisikin kenties pohtia kriittisesti ja tuoda koulutuksiin runsaasti käytännön harjoitteita esimerkiksi yksilö- ja ryhmäohjaukseen liittyen. Näin asiantuntijuus voisi kehittyä myös ilman suoraa työelämäyhteyttä.

Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mukaan ohjausasiantuntijuuden muutos diagnosointia ja termien hallintaa korostavasta asiantuntijuudesta kulttuurisensitiivisyyttä ja yhdessä neuvottelua ihannoivaan ohjausasiantuntijuuteen kytkeytyy osiossa 1.1. mainittuihin laajoihin yhteiskunnallisiin kehityslinjoihin. Ihmisten välinen eriarvoisuus on lisääntynyt ja tuloerot kasvaneet. Nämä ilmiöt vaikuttavat monin tavoin muun muassa lasten ja nuorten elämään ja heijastuvat myös koulun arkeen. Vaikka globalisaatio on edennyt melko nopeasti, muuttuvat ihmisten arvot hitaammin. Yksilöllisten saavutusten ja taloudellisten arvojen merkitys on kuitenkin lisääntynyt, mikä näkyy ohjauksen kentällä. Moniarvoisessa yhteiskunnassa myös vähemmistöjen elämäntavat ja moninaisuus ovat saaneet osakseen huomiota, ja enää ei voidakaan turvautua yhteiseen, yleisesti hyväksytyyn käsitykseen hyvästä elämästä, urasta ja koulutusvalinnasta. Käsitys ihmiselämän normaalista kehityksestä ja sen kulusta on muuttunut. On kyettävä kohtaamaan erilaisia elämäntapoja ja arvoja sekä uudistamaan oppisäiltöjä ja arjen käytänteitä. Ohjaus on luonteeltaan auttamistyötä, ja auttamiseen liittyvät ehdot ovat muuttuneet yhteiskunnassamme kovasti. Ohjaajalta edellytetäänkin nykyään entistä syvempää psykologista, sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista osaamista ja ymmärrystä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 229.)

Lairion ja Nissilän (2003) mukaan ohjauksen kehittämiseen on alettu kiinnittää paljon huomiota liittyen edellä kuvattuihin yhteiskunnan, työelämän ja koulutuspolitiikan muutoksiin. Euroopan unioni ja OECD ovat korostaneet ohjauksen tarvetta ja merkitystä elinikäisen oppimisen tukemisessa. Ohjauspalve-

luiden tulisi olla kaikkien saatavissa, mikä edellyttää ohjauksen laajenemista ja kehittämistä koulujärjestelmän ja työhallinnon lisäksi myös kolmannella sektorilla. Ohjauksen nähdään olevan erityisen tärkeä tuki työssä olevien ammatilliselle kehitymiselle sekä aktiivisena kansalaisena toimimiselle. (Lairio & Nissilä 2003, 14.)

Yhteiskunnan muutosten lisäksi myös ohjausalan tutkimus- ja tiedeperustan muutokset toimivat haasteena kohti uudenlaista ohjausasiantuntijuutta. Plantin (1995) mukaan ohjaus- ja neuvontatyö on läpikäynyt neljä aaltoa: Ensimmäinen aalto eli psykometriikka näki ohjaajan perinteisesti asiantuntijana. Toinen ohjauksen aalto liittyi asiakaskeskeiseen ajatteluun ja pyrkimyksiin humanisoida työelämä. Ohjaaja nähtiin tällöin kuuntelijana. Markkinatalouden myötä syntyi kolmas aalto, jolloin ohjaaja nähtiin markkinoiden voitelijana. Uudenlaisen ohjauksen asiantuntijuuden kehittyessä on syntymässä neljäs aalto, jossa ohjaajalla ei ole enää tiettyä annettua roolia, vaan tilannetta arvioidaan kussakin tapauksessa erikseen. (Plant 1995.)

Lairion ja Nissilän (2003, 14) mukaan keskeiseksi ohjauksessa on muodostunut rajojen tunnistaminen ja niiden uudelleen määrittelemine yhdessä ohjattavan kanssa. Ohjausasiantuntijuuden muutosta voidaan kuvata todellisuudentajun muuttumisena mahdollisuudentajuksi sekä siirtymisenä monologisuudesta kohti dialogisuutta. Mikkolan (2003) mukaan ohjaajiin kohdistuvat odotukset ovat kasvaneet vuosien myötä, sillä nykyään monialainen osaaminen ja työuran moniammatillisuus ovat tyypillisiä ja haluttuja piirteitä työmarkkinoilla. Tämän vuoksi on yhä tärkeämpää, että ohjattavat saavat monipuolisesti tietoa eri vaihtoehtoista: ammasteista, koulutusmahdollisuuksista sekä erilaisten valintojen merkityksestä jatko-opintoja silmällä pitäen. Ohjaukseen kohdistuvat toiveet elämänhallinnan taitojen kehittämisessä, syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä monikulttuurisuuden edistämässä ovat niin ikään mittavat. Ohjauksen ajattelun olevan koulutuksellisen, etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon turvaaja. (Mikkola 2003, 32.)

Ohjausasiantuntijuus on kaiken kaikkiaan hyvin moniulotteinen ja luonteeltaan jatkuva oppimisprosessi. Ohjaaja hankkii elämänsä varrella uusia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän voi vastata kulloisiinkin ammattitaitovaatimukseen (Ruohotie 2000, 55 – 56). Ohjauksen asiantuntijalta edellytetään kykyä kehittää työtään ja työyhteisöään sekä laajemmin myös koko ammattialaansa (Hellas 1999, 14). Ohjauksen asiantuntijuus on siis moninainen käsite, jota on pyritty jäsentämään luomalla erilaisia ohjausalan kompetenssiluokituksia. Kompetenssien luomisella on pyritty myös ohjauksen laadun turvaamiseen. (NICE 2016, 4.)

1.3 Ohjausalan kompetenssit

Kompetenssit ja niitä laajempi osaamisen käsite ovat asiantuntijatyön peruskysymyksiä, ja kompetenssien kehittyminen kytkeytyy vahvasti asiantuntijan ammatilliseen kehittymiseen. Kompetenssien ja osaamisen kehittyminen on niin ikään yksi koulutuksellinen kysymys ja toisaalta myös haaste. Voidaan esimerkiksi pohtia, millaisin valmiuksin vastavalmistuneet ohjaajat työkentille saapuvat. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho, 2011, 226.) Onnismaan (2007) mukaan rajanveto ammattimaisen ja ei-ammattimaisen ohjauksen välille on joskus hankalaa. Yleisesti ajatellaan, että ajan myötä opintojen edetessä ja ammattikokemuksen karttuessa myös ohjaajan ohjaus- ja neuvontataidot karttuvat. Voidaan puhua yksilön kompetenssien kehittämisestä. (Onnismaa 2007, 200.)

Kompetenssin käsitettä on määritelty monin eri tavoin ja lisäksi ohjauksen laadun varmistamisen tueksi on laadittu useita ohjaajan asiantuntijuutta koskevia kompetenssilistauksia. NICE:n (*Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe*) mukaan kompetenssit tarjoavat mitattavissa olevan kuvauksen siitä, mitä kunkin pätevyyden omaavan henkilön tulisi osata tehdä (NICE 2016, 4). Seuraavaksi perehdymme muutamiin kompetenssin määrittelyihin selkeyttääksemme sen käsitettä. Tämän jälkeen tarkastelemme muutamia ohjausalan kompetenssiviitekehyksiä, jotka ovat ohjausalan koulutuksen kehittämisenäkökulmasta keskeisiä.

Kielitoimiston sanakirjan (Kotimaisten kielten keskus 2018) mukaan sanalla kompetenssi tarkoitetaan pätevyyttä, kelpoisuutta tai viranomaisen toimivaltaa. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mukaan kompetenssit kattavat muun muassa tietoa, ymmärrystä, teoreettista ajattelua, taitoja ja työtapoja sekä erilaisia asennoitumisen muotoja esimerkiksi ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Kehitysalustoina kompetensseille toimivat alan perus- ja täydennyskoulutukset sekä alalta hankittu työkokemus. Lisäksi omassa elämänkentässä ja -kulussa tapahtuva oppiminen ja kehitys ovat tärkeitä kompetenssien kehittymiselle. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho, 2011, 226.) Matinheikki-Kokko (2005) mukaan kompetenssi tarkoittaa toimintavalmiutta tai kykyä suorittaa tehtävä tietyllä tavalla. Kompetenssin käsite on merkityksellinen vain, kun se liitetään ympäristöön ja sen vaatimuksiin. (Matinheikki-Kokko, 2005, 292.)

Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefopin (2009) mukaan kompetenssimääritelmä koostuu neljästä osatekijästä: 1) kognitiivisella kompetenssilla tarkoitetaan teorioiden ja käsitteiden, sekä informaalisti hankittun hiljaisen tiedon käyttöä toiminnan tukena, 2) toiminnallisella kompetenssilla tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, joita yksilön tulisi kyetä toteuttamaan työssä, oppimisessa ja muussa sosiaalisessa toiminnassa, 3) henkilökohtainen kompetenssi liittyy tietoon siitä, kuinka käyttäytyä tietyissä tilanteissa ja 4) eettinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan tiettyjen henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen omaamista. (Cedefop 2009, 75 - 76.) Yksimielisiä ei kuitenkaan olla siitä, mitkä ovat ne taidot, jotka ovat välttämättömiä tai riittäviä ohjauksen ja neuvonnan eri toiminta-alueilla ja eri asiakasryhmien parissa työskennellessä (Onnismaa 2007, 200).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaista osaamista haastatellut ohjaajat ajattelevat Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien heille antaneen ohjaustyön haasteiden kohtaamista ajatellen. Olemme myös kiinnostuneita koulutuksen kehittämiskohteista, jotta opiskelijoiden osaamisen kehitystä voitaisiin jatkossa tukea entistä paremmin. Kompetenssien ja osaamisen kehittäminen on luonteeltaan voimakkaasti koulutuksellinen haaste, minkä vuoksi onkin hyvä miettiä, miten voisimme koulutuksen avulla lisätä opiskeli-

joiden valmiuksia kohdata työelämän haasteita. Yliopistokoulutuksen tarkoituksena on Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon mukaan luoda koulutetuille sekä hyvä sivistyksellinen että ammatillinen perusta. Tästä huolimatta tulee kuitenkin muistaa, että osa käytännöllisistä taidoista ja osaamisesta on tarkoitettu opittavaksi vasta työelämässä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 226.)

Esimerkiksi opinto-ohjaajaksi kasvamiseen liittyy jatkuvaa koulutuksesta, työstä ja muusta elämäkokemuksesta karttuneiden tietojen ja taitojen soveltamista ja käyttämistä osana omaa persoonaa. Koulutuksen ja työelämän lisäksi menneet elämä, nykyhetki ja tulevaisuuden odotukset liittyvät olennaisesti ohjaajana olemisen taitoon. (Viitala 2008, 21.)

Keskustelu kompetensseista on liitettävissä yhteiskunnassamme yleistyneeseen arviointityöhön. Kompetenssit voidaan linkittää laadukkaan ohjaustyön tuottamiseen, ja niiden jäsentämisen ajatellaan luovan perustaa myös muun kuin koulutuksen tuoman asiantuntijuuden hyväksymiselle. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 227.) Ohjausosaamista onkin pyritty jäsentämään kansainvälisesti ja kansallisesti eri kompetensseja luokittelemalla (Onnismaa 2007, 200). Kansainvälisesti kompetenssiviitekehyksillä on pyritty muodostamaan yhtenäistä perustaa koulutus- ja ammattikäytännöille, sillä toisin kuin Suomessa, on ohjaustyö kansainvälisesti melko moninaista, kentät hyvin erilaisia ja työtehtävät ja työntekijöiden roolit vaihtelevia. Ammattikäytäntöjen ja ohjauskoulutusten tilanne on Suomessa vakaampi, mutta voimme silti hyödyntää kansainvälisiä kompetenssiviitekehyksiä myös täällä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228.)

Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin kolmea tunnettua ohjausalan kompetenssiviitekehystä, ja vertailemme niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Nämä viitekehykset valitsimme tässä tutkimuksessa esiteltävien viitekehysten joukkoon siitä syystä, että ne ovat vakiinnuttaneet paikkansa käytetyimpien kansainvälisten kompetenssiviitekehysten joukossa. Lisäksi kompetenssiviitekehyksiä on kehitetty niin monta, ettei niiden kaikkien esittely olisi tämän tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta relevanttia. Huolimatta kompetenssiviitekehysten suuresta määrästä ovat erot niiden välillä kohtalaisen pieniä, joten

esittelemämme viitekehykset antavat kattavan kuvan siitä, mistä näissä viitekehysissä on kyse.

Ensimmäinen esittelemämme viitekehys on kansainvälisen ohjausalan ammattijärjestön IAEVG:n käsi-alaa (ks. Taulukko 1). IAEVG pyrkii huolehtimaan, että kaikki halukkaat saisivat ohjaus- ja neuvontapalveluita osaavilta ja koulutetuilta ohjausalan ammattilaisilta. IAEVG:n mukaan kompetenssien tarkoituksena on luoda selkeät viitekehykset laadukkaaseen ohjauksen takaamiseksi asiakkaille. Kansainvälisen tutkimuksen pohjalta kehitetyt viitekehykset toimivat työkaluna eri maissa toimiville ohjaajille kunnioittaen kuitenkin ohjaajien ja kontekstien erilaisuutta sekä huomioiden ohjaajien autonomian luoda ja kehittää omia toimintamalleja. (IAEVG 2018.)

Luokituksia esitellessämme hyödynnämme Onnismaan (2007) tekemää suomennosta IAEVG:n kompetenssiluokituksista. Kompetenssiviitekehys koostuu ydinkompetensseista ja erikoisosaamisesta. Ydinkompetensseilla tarkoitetaan taitoja, joita ohjaajalta vaaditaan huolimatta heidän työnkuvastaan. Erikoisosaamisella puolestaan tarkoitetaan niitä vaadittavia taitoja, jotka vaihtelevat ohjaajan työnkuvaan liittyen. (IAEVG 2003; 2018; Onnismaa 2007, 200 – 201.) IAEVG:n kompetenssiluokitukset vuosilta 2003 ja 2018 ovat muutoin ydinkompetenssiensa osalta samanlaiset, mutta vuoden 2018 luokitukseen on lisätty kahdestoista ydinkompetenssiä liittyen teknologian hallintaan. Erikoisosaamiseen liittyviä suosituksia IAEVG on niin ikään päivittänyt lisäämällä muutaman osaamisalueen. Nämä vuonna 2018 tehdyt lisäykset olemme suomentaneet itse.

TAULUKKO 1. IAEVG:n (2003;2018) kompetenssiitekehys

Ydinkompetenssit	Erikoisosaaminen
Omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti	Asiakkaan tilanteen määrittely ja arviointi
Asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa	Opintojen ohjaaminen
Asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioon ottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa	Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaaminen
Teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa	Henkilökohtainen ohjaus/neuvonta
Taito suunnitella, panna toimeen ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmiä ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa	Tiedon hallinta ja tiedonvälitys
Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen	Konsultaatio ja ohjauspalvelujen koordinaatio
Kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa	Tutkimus ja arviointi
Ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä	Palvelujen ja toimenpideohjelmien hallinnointi
Vastaanottavuus yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä	Alueellinen yhteistoiminta
Kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa	Työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittumisen ohjaus (IAEVG 2003; Onnismaa 2007, 200-201.)
Tieto elinikäisen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä (IAEVG 2003, 2018; Onnismaa 2007, 200-201.)	Ohjauspalvelujen toiminnan ymmärtäminen ja arviointi
Kyky käyttää teknologiaa tarkoituksenmukaisesti ja toimivasti (IAEVG 2018).	Sosiaalisen markkinoinnin taitojen hallitseminen
-	Kyky tunnistaa maahanmuuton vaikutuksia ja kyky ymmärtää ohjauksen rooli maahanmuuttajien ja pakolaisten auttamisessa (IAEVG 2018.)

Esittelemistämme kompetenssi-kehityksestä IAEVG (2003, 2018) on ainoa, joka on nostanut eri kulttuureista tulleiden asiakkaiden kanssa työskentelyn yhdeksi tärkeäksi ohjaustyön osa-alueeksi. Eri kulttuureista tulleiden asiakkaiden kanssa työskentelyä pitää ohjauksessa tärkeänä myös Matinheikki-Kokko (2005), joka kuvaa kulttuurikompetenssin käsitettä opettajien tekemässä ohjaustyössä. Kulttuurikompetenssin lähtökohtana on pyrkiä etnisten ryhmien tasa-arvoon ja kulttuurisen erilaisuuden kunnioittamiseen. Kulttuurikompetenssin synonyymeinä on käytetty muun muassa kulttuurista sensitiivisyyttä ja monikulttuurista tietoutta. Toimintavalmius työympäristössä, jossa yksilöt edustavat eri etnisiä ja kulttuurisia ryhmiä, on kulttuurikompetenssin perustana. Kulttuurikompetenssi ei ole opettajan yksilöllinen ominaisuus, vaan kuvaa kollektiivisesti myös ammattikunnan ja esimerkiksi kouluorganisaation kykyä vastata toisista kulttuureista tulevien tarpeisiin. (Matinheikki-Kokko, 2005, 292 – 293.)

Kulttuurikompetenssin käsite koostuu Matinheikki-Kokon (2005) mukaan kolmesta kriteeristä: ensimmäinen eli tietoulottuvuus käsittää tietouden yhteiskuntaerojen vaikutuksista maahanmuuttajan vuorovaikutukseen ja oppimiseen, toinen eli asenneulottuvuus käsittää opettajan tietoisuuden omasta kulttuurista ja kulttuurierojen merkityksestä toisesta kulttuurista tulevan oppimiselle ja sopeutumiselle ja kolmas kulttuurikompetenssin kriteeri on opettajan taito asianmukaisesti vastata toisesta kulttuurista tulevien tarpeisiin. Opettajien puheessa esille nousee lisäksi kulttuurikompetenssin kokemusperäisyys. Opettajien ohjauksen kuvauksessa korostuvat asiakas- ja tilannelähtöisyys teorioiden ja oppisuuntien sijaan. Maahanmuuttajien ohjaustarpeet hahmottuvat vasta pitkäaikaisessa ohjausprosessissa. (Matinheikki-Kokko 2005, 292 – 293, 303.)

Toisen esittelemistämme kompetenssi-kehityksestä on laatinut Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop, jonka yhtenä tavoitteena on elinikäisen ohjauksen kehittäminen ja koordinointi. Cedefop (2009) on käyttänyt kompetenssisuosittelun laatimisessa pohjana IAEVG:n laatimia kompetenssisuosituksia, mutta toisin kuin IAEVG, on se järjestänyt nämä suosittelut niiden sisällön mukaan. Muutoin kompetenssien sisällöt ovat hyvin samankaltaiset IAEVG:n vastaavien kanssa. Cedefop toteutti vuonna 2008 vertai-

luserelvityksen ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen järjestämistä ja pätevyyttä koskien. Selvityksen yhtenä tavoitteena oli selventää neuvonta- ja ohjaustyön kompetenssien sisältöä sekä määrittellä ohjauksen erityiskompetensseja. Tavoitteena oli myös hyödyntää kompetenssisisältöjä koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. (Cedefop 2009, 12, 88.)

Cedefop (2009) on jakanut ohjaajien kompetenssit kolmeen osaan (ks. Taulukko 2): 1) peruskompetenssit, joilla tarkoitetaan kykyjä, taitoja ja tietoja, jotka jokaisen ohjaajan tulisi hallita, sekä niitä henkilökohtaisia taitoja, arvoja ja lähtökohtia, joiden tulisi näkyä ohjaustoiminnassa, 2) asiakas-vuorovaikutus -kompetenssit, jotka ovat merkittäviä ja ohjauspalvelujen käyttäjälle näkyviä toimintoja, jotka liittyvät asiakkaan toimijuuteen sekä 3) tukikompetenssit, jotka kuvaavat lisätoimintoja ja tukevat ohjaajan työtä liittyen esimerkiksi palvelujen tarjonnan kehittämiseen sekä tapaan, jolla ohjaaja on yhteydessä alueellisiin ja ammatillisiin yhteisöihin. (Cedefop 2009, 77- 87.)

TAULUKKO 2. Cedefobin (2009) kompetenssiivitekehys

Henkilökohtaisiin arvoihin, taitoihin ja eettiseen lähestymistapaan liittyvät peruskompetenssit	Asiakkaiden kanssa työskentelyyn liittyvät asiakasvuorovaikutuskompetenssit	Verkostoihin ja järjestelmiin liittyvät tukikompetenssit
eettinen toimintatapa	kyky huolehtia eri toiminnoista koskien urakehitystä	kyky käyttää tietopalveluita hyväkseen
asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen	asiakkaan auttaminen informaation äärelle pääsemisessä	kyky toimia verkostoissa ja rakentaa yhteistyösuhteita
teorian ja tutkimustulosten integrointi osaksi käytäntöä	kyky käyttää arviointia toimintatapana työssä	kyky omien asiakasmäärien kanssa selviämiseen ja käyttäjien tiedostojen ylläpitämiseen
taito kehittää yksilön kykyä ymmärtää omia kykyjään ja rajoitteitaan	taito kehittää uraohjauksen toimintamalleja	kyky suunnitella ja toteuttaa urakehitykseen liittyviä strategioita
hyvät kommunikointitaidot ja herkkyys havaita asioita	kyky asiakkaan jatko-ohjaukseen tämän parhaaksi katsoen	yhteydenpito sidosryhmien kanssa
tieto- ja informaatioteknologian käyttämiseen liittyvät taidot (Cedefop 2009, 77-78.)	auttaa yksilöitä koulutukseen ja työelämään siirtymisessä (Cedefop 2009, 78-83.)	toteuttaa tutkimukseen ja arviointiin liittyvää toimintaa
-	-	omien tietojen ja taitojen päivittäminen (Cedefop 2009, 83-87.)

Cedefop (2009) korostaa, että vaikka suurinta osaa kompetensseista vaaditaan hallittavaksi kaikissa organisaatioissa, eivät kaikki niistä välttämättä ole oleellisia kaikissa konteksteissa. Tästä esimerkkinä on asiakasvuorovaikutuskompetensseihin kuuluva yksilöiden auttaminen koulutukseen ja työelämää siirtymisessä. Kompetenssilistaus kuitenkin antaa sisältöjä sille, mitä ohjausasiantuntijuuden ajatellaan sisältävän, ja näin ollen niitä voidaan käyttää hyväksi myös ohjausalan koulutuksen kehittämisessä. Kompetenssilistaus tarjoaa viitekehyksen, jonka avulla voidaan keskustelussa tavoittaa yhteisymmärrys päättäjien ja ammatinharjoittajien välillä. (Cedefop 2009, 88 – 89.)

Kolmannen ja viimeisen esittelemämme ohjausalan kompetenssiviitekehysten on laatinut NICE (*Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe*). NICE-hanke on saanut rahoituksensa Euroopan komissiolta, ja hankkeen tehtävänä on ollut vuodesta 2009 lähtien toimia akateemisena eurooppalaisena verkostona, jonka yhtenä tavoitteena on kehittää uraohjaus- ja neuvontapalveluiden koulutuksiin yhtenäiset eurooppalaiset standardit. Tämän tavoitteen pohjalta NICE (2016) on listannut kompetensseja, jotka uraohjauksen toimijoiden tulisi hallita toteuttaakseen korkealaatuisia ohjauspalveluita. Kompetenssiviitekeh്യksensä luomisessa NICE on käyttänyt hyväkseen muun muassa ylläesiteltyjen IAEVG:n ja Cedefobin kompetenssilistauksia. Liittämällä kompetenssit suoraan kansalaisten, asiakkaiden ja työnantajien tarpeisiin tukevat ne samalla sitä, että opetus, oppiminen ja arviointi ovat todennäköisemmin samassa linjassa työmarkkinoiden tarpeiden kanssa. (NICE 2016.) NICE:n (2016) laatimia uraohjauksen kompetensseja on kuusi: yleiset ammatilliset kompetenssit, uraohjauksen kompetenssit, urakasvatuksen kompetenssit, uran arviointiin ja uratietouteen liittyvät kompetenssit, uraohjauksen palvelujen hallintaan liittyvät kompetenssit sekä yhteiskuntajärjestelmiin kohdistuvien interventioiden kompetenssit. (NICE 2016, 2.)

NICE (2016) on jakanut neuvonta- ja uraohjauksen toimijat kolmeen kategoriaan: uraneuvojat, ura-ammattilaiset ja ura-asiantuntijat, joille jokaiselle on laadittu omat edellytyksensä kunkin edellä mainitun kompetenssin sisällä. Uraneuvojilta saadaan perustietoa ja tukea uraan liittyviä haasteita kohdatessa.

He eivät ole ura-ammattilaisia, mutta jonkin muun alan asiantuntijoita, jotka tarjoavat uraan liittyvää tukea omien ensisijaisten tehtäviensä ja rooliensa lisäksi. Uraneuvoja ovat esimerkiksi opettajat, psykologit ja sosiaalityöntekijät. Uraneuvojien kohdalla kompetenssit liittyvät lähinnä perustason uraohjaukseen ja kykyyn tunnistaa, milloin on tarve ottaa yhteyttä ura-ammattilaiseen tai ura-asiantuntijaan. (NICE 2016, 1.)

Ura-ammattilaisia ovat NICE:n (2016) esimerkiksi uraohjaajat, opinto-ohjaajat ja työvoimaohjaajat. Ura-ammattilaiset ovat omistautuneita uraohjaukselle ja näkevät ihmisten auttamisen uraan liittyvissä haasteissa kutsumusammatikseen. Perustason uraohjauksen lisäksi ura-ammattilaisten tulee olla valmis auttamaan ohjattavia, jotka kohtaavat elämässään epävarmuutta, monitahoisia ongelmia ja arvaamattomia tilanteita. He auttavat asiakkaitaan selviämään stressaavista elämänvaiheista ja tukevat yksilöä tämän henkilökohtaisessa kehityksessä. Ura-ammattilaisten kohdalla uraohjauksen kompetenssit ja vaadittava osaaminen syventyvät uraneuvojilta odotetusta perustason ohjauksesta monimuotoisempiin uraohjauksen kysymyksiin. (NICE, 2016, 1.)

Ura-asiantuntijoilla puolestaan tarkoitetaan ohjaajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet samankaltaisissa työtehtävissä kuin ura-ammattilaiset, mutta ovat keskittyneet kehittämään uraohjausta. He ovat oman alansa asiantuntijoita ja voivat toimia esimerkiksi tutkijoina tai ura-ammattilaisten esimiehinä. Ura-asiantuntijoilta edellytetään lujaa asiantuntijuutta, tieteellisyyttä ja eheyttä jollakin uraohjauksen osa-alueella. (NICE 2016, 1.)

Kuvaamme seuraavaksi NICE:n (2016) laatimia uraohjauksen kompetensseja yleisellä tasolla (ks. Taulukko 3). Jokainen kompetenssi on jaoteltu riippuen siitä, kuka neuvonta- ja uraohjauksen ammatinharjoittajista on kyseessä: uraneuvoja, ura-ammattilainen vai ura-asiantuntija. Mitä lähemmäs neuvonta- ja uraohjaukseen liittyvää asiantuntijatyötä mennään, sitä syvemmät ovat kompetenssien vaatimukset ammatinharjoittajan tiedoista ja taidoista, ja sitä enemmän kompetenssisisällöt painottuvat erilaiseen uraohjauksen kehittämistyöhön. On tärkeää huomioida, että NICE:n mukaan ura-ammattilaisen tulee osoittaa omien kompetenssisisältöjensä lisäksi myös uraneuvojan kompetenssisisältöi-

hin liittyvää pätevyyttä, ja ura-asiantuntijan tulee puolestaan osoittaa sekä uraneuvojan että ura-ammattilaisen kompetenssisisältöihin liittyvää pätevyyttä omien kompetenssisisältöjensä lisäksi. (NICE 2016, 1.) Seuraavassa taulukossa (ks. Taulukko 3) kuvaamme NICE:n (2016) laatimia kompetensseja siten, että jokaisen kompetenssin sisältö on kuvattu erikseen eri uraohjauksen ammattiharjoittajan kohdalla. Taulukon jälkeen syvennymme kompetensseihin tarkemmin esittelemällä niiden sisältöä sekä kertomalla muutamia esimerkkejä.

TAULUKKO 3. NICE:n (2016) kompetenssiitekehys

	Uraneuvoja	Ura-ammattilainen	Ura-asiantuntija
Yleiset ammatilliset kompetenssit	kyky arvioida urapalvelujen mahdollisia hyötyjä	oman ohjaustoiminnan eettinen toteuttaminen sekä taito työskennellä erilaisten asiakkaiden kanssa	kyky tarjota laadukasta koulutusta ja toteuttaa tutkimusta
Uraohjauksen kompetenssit	taito turvallisen ja asiakasta tukevan ilmapiirin luomiseen sekä kyky tunnistaa asiakkaan kohtaamia uraan ja työhön liittyviä haasteita	kyky toimia asiakaskeskeisesti ja empaattisesti. Taito tunnistaa, mitkä ulkoiset resurssit voisivat auttaa asiakasta. Kyky luovaan ongelmanratkaisuuun ja strategiseen suunnitteluun	taito suunnitella uraohjauksen lähestymistapoja sekä ura-ammattilaisten työn tarkastelu ja arviointi
Urakasvatuksen kompetenssit	asiakkaan auttaminen työhaussa sekä tiedottaminen erilaisista koulutuksellisista ja ammatillisista vaihtoehtoista ja näihin liittyvistä vaatimuksista	asiakkaan neuvonta, asiakkaan uranhallintataitojen arviointi sekä uraan ja työhön liittyvien opetustilaisuuksien järjestäminen	kyky kehittää urakasvatusta
Uran arviointiin ja uratietoutteen liittyvät kompetenssit	kykyä tunnistaa verkkosivustoja, itsearviointityökaluja ja muita lähteitä, jotka tarjoavat uraan liittyvää informaatiota	kyky arvioida asiakkaan tiedollisia tarpeita sekä asiakkaan auttaminen pääsemään tiedon äärelle	kyky kehittää erilaisia uraan ja työhön liittyviä arviointimenetelmiä ja järjestelmiä sekä kyky ennakoida pinnalle nousevia trendejä
Uraohjauksen palvelujen hallintaan liittyvät kompetenssit	kyky tehdä raportointia urapalvelujen laadusta	kyky luoda tarkoitukseenmukaisia viestintäkanavia ja toteuttaa urapalveluita strategisesti ja arvioiden yhdessä muiden asiaankuuluvien toimijoiden kanssa.	Kyky turvata toiminnan laatu arvioimalla itse toimintaa, urapalvelujen työntekijöitä ja tekemällä kehittävä yhteistyötä muiden sidosryhmien kanssa.
Yhteiskuntajärjestelmiin kohdistuvien interventioiden kompetenssit (NICE 2016, 1-3.)	kyky ohjata asiakas tarpeen vaatiessa ura-ammattilaiselle tai muulle ammatilaiselle (NICE 2016, 1-3.)	kyky tunnistaa kuinka yhteistyötä sidosryhmien kanssa tulisi rakentaa ja ylläpitää (NICE 2016, 1-3.)	kyky arvioida kuinka hyvin koulutukselliset organisaatiot vaalivat sosiaalista oikeudenmukaisuutta, työllistymistä sekä hyvinvointia. Kyky edistää yhdessä muiden sidosryhmien kanssa entistä osallistavampaa ja tehokkaampaa sosiaalista järjestelmää (NICE 2016, 1-3.)

Yleisillä ammatillisilla kompetensseilla tarkoitetaan uraneuvojien kohdalla NICE:n (2016) mukaan kykyä arvioida urapalveluiden mahdollisia hyötyjä yksilöille, yhteisöille ja organisaatioille. Ura-ammattilaisten kohdalla yleisillä ammatillisilla kompetensseilla tarkoitetaan vuorostaan oman ohjaustoiminnan toteuttamista eettisesti ja asiakkaan tarpeet huomioon ottaen sekä taitoa kehittää strategioita erilaisten asiakkaiden kanssa työskentelyyn. Ura-asiiantuntijoilla yleisiin ammatillisiin kompetensseihin kuuluu kyky tarjota laadukasta akateemista koulutusta, jotta uraneuvojat ja ura-ammattilaiset olisivat päteviä ja kyvykkäitä tekemässään työssä. Ura-asiiantuntijoiden yleisiin ammatillisiin kompetensseihin kuuluu myös kyky toteuttaa tutkimusta uraan liittyvistä aiheista sekä tunnistaa poikkitieteellisten tutkimusten tarpeellisuus. (NICE 2016, 2.)

NICE:n (2016) kompetenssiviitekehyksen uraohjauksen kompetenssit kattavat uraneuvojien kohdalla taidon turvallisen ja asiakasta tukevan ilmapiirin luomiseen sekä kyvyn tunnistaa asiakkaan kohtaamia uraan ja työhön liittyviä haasteita. Ura-ammattilaisten kohdalla kompetensseilla tarkoitetaan vuorostaan ohjaajan kykyä toimia asiakaskeskeisesti ja empaattisesti arvioidessaan asiakkaan elämäntilannetta yhdessä tämän kanssa. Ura-ammattilaisten tulee tunnistaa, mitkä psykologiset ja ulkoiset resurssit voisivat ohjattavaa auttaa hänen tilanteessaan. Ura-ammattilaiset kykenevät lisäksi luovaan ongelmanratkaisuun ja strategiseen suunnitteluun. Ura-asiiantuntijoiden uraohjauksen kompetenssit taas liittyvät pitkälti uraohjauksen lähestymistapojen suunnitteluun sekä ura-ammattilaisten työn tarkasteluun ja arviointiin, jolla lisätään ura-ammattilaisten ammatillista itsetietoisuutta ja pätevyyttä. (NICE 2016, 2.)

Urakasvatuksen kompetensseilla NICE (2016) tarkoittaa erilaisia tiedon välityksen muotoja, joilla edistetään asiakkaan uratietoutta ja uravalmiuksia. Uraneuvojilla tämä kompetenssi tarkoittaa lähinnä asiakkaan auttamista työhaussa ja kertomista erilaisista koulutuksellisista ja ammatillisista vaihtoehdoista ja näihin liittyvistä vaatimuksista. Ura-ammattilaisen kohdalla urakasvatuksen kompetenssi ylittää neuvonnasta asiakkaan uranhallintataitojen arviointiin ja uraan ja työhön liittyvien opetustilaisuuksien järjestämiseen. Ura-asiiantuntijat puolestaan kykenevät urakasvatuksen kehittämistyöhön suunnittelemalla kei-

noja ihmisten uranhallintataitojen mittaamiseen ja tällaisen tutkimuksen kautta uusien opintosuunnitelmien ja strategioiden kehittämiseen. (NICE 2016, 2.)

Uran arviointiin ja uratietouteen liittyvät kompetenssit kattavat NICE:n (2016) mukaan uraneuvojien kohdalla kyvyn tunnistaa verkkosivustoja, itsearviointityökaluja ja muita lähteitä, jotka tarjoavat uraan liittyvää informaatiota. Ura-ammattilaisten kohdalla uran arviointiin ja uratietouteen liittyvillä kompetensseilla tarkoitetaan pätevyyttä arvioida asiakkaan tiedollisia tarpeita, esimerkiksi liittyen asiakkaan tietouteen työmarkkinoista, koulutusjärjestelmästä sekä erilaisista mahdollisista stereotyyppioista. Ura-ammattilaiset omaavat kyvyn soveltaa tieteellisesti hyväksytyjä menetelmiä asiakkaan itsearviointiin sekä auttaa asiakasta pääsemään luotettavan tiedon äärelle. Ura-asiantuntijoilla uran arviointiin ja uratietouteen liittyvät kompetenssit keskittyvät asiantuntijan kykyyn kehittää erilaisia uraan ja työhön liittyviä arviointimenetelmiä asiakkaan kiinnostuksia, kykyjä, motivaatiota sekä muita ominaisuuksia koskien. Ura-asiantuntijat ovat tietoisia vallitsevista työmarkkinoista ja koulutusjärjestelmistä, ja kykenevät ennakoimaan pinnalle nousevia trendejä. He osaavat myös suunnitella erilaisia järjestelmiä, jotka helpottavat uraan liittyvää tiedonhankua. (NICE 2016, 3.)

Uraohjauksen palvelujen hallintaan liittyvät kompetenssit kattavat NICE:n (2016) mukaan uraneuvojilla ainoastaan kyvyn tehdä raportointia urapalvelujen laadusta. Ura-ammattilaisten kohdalla tähän kompetenssiin sisältyy kyky luoda tarkoituksenmukaisia viestintäkanavia asiakkaiden houkuttelemiseksi. Ura-ammattilaisten uraohjauksen palvelujen hallintaan liittyviin kompetensseihin kuuluu myös kyky toteuttaa urapalveluita strategisesti yhdessä muiden asiaankuuluvien toimijoiden kanssa sekä luoda hyvät ammatilliset suhteet heidän kanssaan. Ura-ammattilaiset omaavat lisäksi taidon arvioida urapalveluiden toimintaa. Uraohjauksen palvelujen hallintaan liittyviin kompetensseihin ura-asiantuntijoiden kohdalla kuuluu puolestaan kyky arvioida urapalvelujen työntekijöitä toiminnan laadun takaamiseksi. Ura-ammattilaisilla on lisäksi kyky turvata toiminnan laatu tekemällä kehittävää yhteistyötä muiden sidosryhmien

kanssa sekä arvioida toimintaansa miettien samalla innovatiivisia kehittämisen tapoja. (NICE 2016, 3.)

Yhteiskuntajärjestelmiin kohdistuvilla interventioiden kompetensseilla NICE (2016) tarkoittaa erilaisia keinoja, joilla ammattilainen voi puuttua eri sidosryhmien toimintaan. Uraneuvojien kohdalla tämä tarkoittaa kykyä ohjata asiakas tarvittaessa ura-ammattilaiselle tai muulle ammattilaiselle asiakkaan tarpeiden niin vaatiessa. Ura-ammattilaisen yhteiskuntajärjestelmiin kohdistuvilla interventioiden kompetensseilla tarkoitetaan kykyä tunnistaa yhteiset kiinnostuksen kohteet eri sidosryhmien kanssa, sekä kuinka tätä yhteistyötä tulisi rakentaa ja ylläpitää. Ura-asiantuntijoilla taas on näiden lisäksi kyky tunnistaa asiakkaan tuen tarve koskien eri sidosryhmiä, esimerkiksi vanhempia ja työnantajia, ja auttaa asiakasta kehittämään keinoja toimia ja selvittää konflikteista näiden sidosryhmien kanssa mielekkäällä tavalla. Yhteiskuntajärjestelmiin kohdistuvien interventioiden kompetensseilla ura-asiantuntijan kohdalla kuuluu kyky arvioida, miten hyvin koulutukselliset ja ammatilliset järjestelmät sekä organisaatiot vaalivat yhteisöjen, organisaatioiden ja yksilöiden sosiaalista oikeudenmukaisuutta, työllistymistä sekä hyvinvointia. Ura-asiantuntijoilla on lisäksi kyky edistää yhdessä muiden sidosryhmien kanssa entistä osallistavampaa ja tehokkaampaa sosiaalista järjestelmää sekä suunnitella uusia toimintatapoja moniammatillisessa yhteistyössä. (NICE 2016, 3.)

Onnismaan (2007) mukaan kompetenssien avulla esitetään niitä ohjauksen taitoja, joiden ajatellaan olevan tärkeitä ohjaajalle työskentelykontekstista riippumatta. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) taas kertovat, että kompetensseja on arvioitu myös kriittisesti muun muassa siltä osin, ovatko yleiset ohjausalan kompetenssivaatimukset riittäviä, vai tarvitaanko kussakin kontekstissa erilaista osaamista ja herkistymistä juuri kyseisen työkentän vaatimuksiin. Esimerkiksi koulupudokkaiden kanssa työskenneltäessä tarvitaan vahvoja valmiuksia nuorten tulevaisuuden suunnitteluun ja voimaannuttamiseen liittyen. Maahanmuuttajien parissa taas korostuvat ohjaajan omien arvojen ja ennakkoluulojen tiedostaminen sekä tietämys eri kulttuurien toimintatavoista. Cedefop (2009) painottaakin tekemänsä kompetenssilistauksen yhteydessä, että osa lista-

tuista kompetensseista ei välttämättä päde kaikissa ohjauksen konteksteissa (Cedefop 2009, 88– 89). Myös NICE (2016) on huomionnut kompetenssilistauksessaan ohjauskontekstien erot jaottelemalla kompetensseja työtehtävän mukaan.

Voidaan myös pohtia, tuleeko kompetenssien jäsennyksissä tarpeeksi ilmi ohjaussuhteeseen, eettisiin kysymyksiin ja ohjaustyön arvoihin liittyviä kysymyksiä, vai esittelevätkö ne lähinnä ohjaukseen liittyvää näkyvää käyttäytymistä (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228). Esittelemämme kompetenssilistaukset keskittyvät pitkälti juurikin sellaisiin taitoihin ja kykyihin, jotka näkyvät ulospäin. IAEVG (2003; 2018) ja NICE (2016) ovat lisäksi nostaneet kompetenssiin ohjaajan taidon tiedostaa omat ammatillisuutensa rajat ja Cedefop (2009) puolestaan ohjaajan eettisen toimintatavan, johon voidaan olettaa kuuluvan myös ohjaajan oman ohjausetiikan kehittyminen. Lisäksi voidaan pohtia sitä, ovatko kompetenssit yksilön tietoja ja taitoja, vai onko asiantuntijuus ennemmin jaettua ja yhteisöllistä (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228.) Onnismaan (2007) mukaan kompetenssit toimivat lähinnä suunnannäyttäjinä, ja voidaankin kyseenalaistaa, onko ohjauksessa edes olemassa jotakin suurta teoriaa, jota voisi kaikissa ohjaustilanteissa soveltaa. (Onnismaa 2007, 200.)

1.4 Ohjausalan koulutuksen kehitys ja ohjausalan koulutus Jyväskylän yliopistossa

Lairion ja Nissilän (2003) mukaan ohjausalan koulutuksella on pyritty vastaamaan yhteiskunnan, koulutuspolitiikan sekä ohjausalan tutkimus- ja tiedeperustan muutoksiin. Aluksi koulutus kulki nimellä opinto-ohjaajan koulutus, mutta nykyisin koulutuksesta valmistutaan nimikkeellä ohjaaja, minkä voidaan ajatella kertovan ohjauksen toimenkuvan laajenemisesta myös oppilaitosten ulkopuolelle. (Lairio & Nissilä 2003, 15.)

Opinto-ohjaajakoulutuksen päävastuualueena on kouluttaa opinto-ohjaajia sekä kehittää opinto-ohjaajien koulutusta (Lairio & Nissilä 2003, 15). Suomessa yliopistotasoisista ja suomenkielistä ohjausalan koulutusta ovat järjestä-

neet Jyväskylän yliopisto vuodesta 1971 sekä Itä-Suomen yliopisto vuodesta 1972 (Jyväskylän yliopisto 2018; UEF 2018). 1970-luvulla koulutus oli suunnattu opettajille, jotka työskentelivät peruskoulussa. Koulutuksessa korostui jo tuolloin monitieteisyys, ja siihen sisältyi alusta alkaen kasvatustiedettä, psykologiaa, kehityspsykologiaa, erityispedagogiikkaa ja yhteiskuntatieteitä. Koulutus toteutettiin yhden lukuvuoden mittaisena päätoimisena opiskeluna, ja se antoi kelpoisuuden toimia opinto-ohjaajana peruskoulussa. (Lairio & Nissilä 2003, 15.)

Lairion ja Nissilän (2003) mukaan 1980-luvulla opinto-ohjauksen laajetessa toiselle asteelle luotiin lukioden ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien tehtäviin erilliset kelpoisuuskoulutukset. Sisällöltään opinnot olivat samankaltaisia kuin peruskoulun opettajille tarkoitettut opinto-ohjaajan erilliset opinnot, mutta niissä painottuivat toisen asteen oppilaitosten erityiskysymykset. Koulutukset järjestettiin monimuotoperiaatteen mukaisesti, mutta 1990-luvun puolelviin asti opinnot edellyttivät yhden lukuvuoden mittaista päätoimista opiskelua. 1990-luvulla ohjaustarpeet laaja-alastuivat ja yhteistyön sekä verkostojen merkitys koulutuksen sisällöissä korostuivat. Myös kansainvälisyyteen ja kulttuurien kohtaamiseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota. (Lairio & Nissilä 2003, 15.)

Tässä tutkimuksessa haastattelimme Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneita ohjaajia, minkä vuoksi keskitymme kuvaamaan seuraavassa vain Jyväskylän yliopiston järjestämää ohjausalan koulutusta. Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajakoulutus on Suomen toinen yliopistotasoinen ohjaajakoulutusyksikkö, ja se toimii yhtenä osana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta (Lairio & Nissilä 2003, 15). Jyväskylän yliopistossa on järjestetty opinto-ohjaajakoulutusta ensin vuodesta 1971 ja vakiintuneemmin vuodesta 1973 lähtien. Vuonna 1996 koulutus muutettiin 35 opintoviikon, eli nykyisen 60 opintopisteen, laajuiseksi monimuotokoulutukseksi. (Jyväskylän yliopisto 2018.)

Monimuotokoulutuksen taustalla oli ajatus siitä, että opiskelija saisi opinto-ohjaajan työn kannalta riittävän kokonaiskuvan ohjauksen toimintajärjestelmästä. Ajateltiin, että työstä irrotettu oppiminen ei palvele tätä ajatusta. Monimuotokoulutukseen siirtymistä perusteltiin sillä, että ohjausalan asiantuntijuuden ajateltiin karttuvan parhaiten tilannesidonnaisesti työn käytänteissä sekä paikallisissa ja alueellisissa toimintaympäristöissä. (Lairio & Nissilä 2003, 16.) Monimuotokoulutuksen kehittymisen voidaan ajatella olevan yhteydessä Plantin (1995) kuvaamaan ohjauksen neljänteen aaltoon, jossa keskeistä on ohjauksen asiantuntijuuden suhteellistuminen ja paikallistuminen. Tämän lisäksi monimuotokoulutus heijastaa Lairion ja Nissilän (2003) mukaan yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien korostumista yhteiskunnassa ja koulutuksen kentällä. Monimuotokoulutus ottaa paremmin huomioon aikuisopiskelijan elämäntilanteen sekä mahdollistaa opetussuunnitelmien joustavuuden. (Lairio & Nissilä 2003, 18.)

Monimuotokoulutuksen rinnalle tuli vuonna 2002 opinto-ohjaajien muun- tokoulutus, nykyinen ohjausalan maisteriohjelma, jonka aikana suoritettiin sekä kasvatustieteen maisteritutkinto että opinto-ohjaajan kelpoisuuden antavat opinnot (Jyväskylän yliopisto 2018). Koulutuksella pyrittiin vastaamaan ohjausasiantuntijuuden paikallistumisen sekä suhteellistumisen korostamaan reflektiivisyyteen ja tutkivaan työotteeseen. Ohjaukäytänteiden jatkuva kriittinen arviointi ja kehittäminen nousivat keskiöön. Tällainen kriittisyys ja kehittämis- työ vaatii ohjaajalta tutkimus- ja tiedeperustan ymmärtämistä sekä ohjaustilan- teiden hahmottamista monesta näkökulmasta. (Lairio & Nissilä 2003, 18– 19.)

Nykyisin ohjausta voi Jyväskylän yliopistossa opiskella kaksivuotisessa ohjausalan maisteriohjelmassa (120op) tai suorittamalla oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60op) monimuotokoulutuksena (Jyväskylän yliopisto 2018; Opintopolku 2019). Tästä jäl- kimmäisestä koulutuksesta käytämme tässä tutkimuksessa jatkossa lyhennettä opinto-ohjaajan erilliset opinnot. Ohjausalan maisteriohjelmaan opiskelemaan otetuilla tulee olla suoritettuna vähintään alempi korkeakoulututkinto sekä

kasvatustieteen perus- ja aineopinnot vähintään hyvin tiedoin. Maisteriohjelmasta kerrotaan Jyväskylän yliopiston sivuilla (2017) seuraavasti:

Maisteriohjelma tuottaa opinto-ohjaajakelpoisuuden. Ymmärrämme kuitenkin ohjauksen laajemmin sekä nuorten että aikuisten ohjauksena, jota tarvitaan koko elämänkaaren ajan opiskelun ja elämänsuunnittelun tukena. Opintojen keskiössä ei siis ole vain koulumaailma. Ohjaukseen suuntautuvat kasvatustieteen syventävät opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot laajentavat ohjauksen osaamistasi tutkimukselliseen ja pedagogiseen suuntaan.

(Jyväskylän yliopisto 2017.)

Opinto-ohjaajan erillisiä opintoja suorittamaan otetuilla on puolestaan oltava suoritettuna ylempi korkeakoulututkinto sekä opettajan pedagogiset opinnot. Myös erillisopinnot tuottavat kelpoisuuden toimia opinto-ohjaajana. (Jyväskylän yliopisto 2018.) Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden voidaan siis ajatella saaneen valmiuksia paitsi toimimiseen opinto-ohjaajana myös muilla ohjauksen kentillä työskentelyyn. Tämän tutkimuksen tutkittavilla ohjaajilla on niin ikään erilaisia toimenkuvia, ja he toimivat työssään erilaisissa ohjaustyön ympäristöissä. Seuraavaksi tarkastelemme Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien tämänhetkisiä (2017–2020) opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmista käytämme tästä eteenpäin lyhennettä OPS.

Ohjausalan maisteriohjelman pääaineena on kasvatustiede ja sen suorittaminen johtaa kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Lisäksi maisteriohjelman opintoihin on sisällytetty 60 opintopisteen laajuiset erilliset oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, jotka tuottavat kelpoisuuden toimia päätoimisena opinto-ohjaajana peruskoulussa sekä toisella asteella. Maisteriohjelma antaa valmiuksia toimia ohjaustehtävissä myös korkea-asteella ja koulukontekstin ulkopuolella esimerkiksi henkilöstöhallinnon työtehtävissä. (Jyväskylän yliopisto 2018.)

Ohjausalan maisteriohjelma on päätoimista opiskelua, joka rakentuu lähijä etäjaksojen työskentelystä. Opinnot rakentuvat koulutuksen voimassa olevan opetussuunnitelman (2017–2020) mukaisesti ohjausalan syventävistä opinnoista (95op) sekä muista yhteisistä opinnoista (25op), joihin kuuluvat osana opettajan

pedagogiset opinnot (15op) niille, jotka eivät näitä ole vielä osana aiempaa tutkintoa suorittaneet. Ohjausalan syventävät opinnot (95op) rakentuvat puolestaan ohjausalan tutkimustiedon ja ohjausalan teoreettisen osaamisen soveltamiseen ohjaus- ja neuvontatyössä tähtäävistä opinnoista, tutkielmaopinnoista sekä harjoitteluista. Osaamistavoitteina on, että suoritettuaan kyseiset opinnot opiskelija osaa analysoida ja arvioida kriittisesti ohjausalan kysymyksiä hyödyntämällä alan tutkimustietoja, suunnitella, toteuttaa ja kehittää ohjausta ja neuvontaa erilaisissa ohjauksen toimintaympäristöissä, seurata, soveltaa ja arvioida kriittisesti saatavilla olevaa tietoa ohjausalan tehtävissä sekä hallita itsenäisen tieteellisen tiedontuottamisen perustaidot. (Jyväskylän yliopisto 2018.) Reflektiivinen asiantuntijuus, jolla tarkoitetaan juurikin oman työn ja työyhteisön kriittistä analyysiä sekä sitoutumista jatkuvaan omakohtaiseen kasvuun, nousi koulutuksen keskiöön jo vuonna 1996. Keskeiseksi nousi tuolloin myös opiskelun organisointi yksilöllisesti ja joustavasti, mutta sen tuli muodostaa kokonaisvaltainen prosessi, jossa huomioon otetaan muuttuvan työelämän haasteet. (Lairio 1996, 28.)

Opinto-ohjaajan erilliset opinnot toteutetaan monimuotokoulutuksena, ja ne rakentuvat niin ikään lähijaksoista sekä etäjaksojen aikana suoritettavista opiskelutehtävistä. Opintoihin kuuluu voimassa olevan opetussuunnitelman (2017 - 2020) mukaisesti ohjausalan tutkimustiedon ja teoreettisen osaamisen soveltamiseen ohjaus- ja neuvontatyössä tähtääviä opintoja sekä harjoitteluita. Näiden opintojen osaamistavoitteena on, että opinnot suoritettuaan opiskelija osaa toimia ohjausta tarvitsevien ihmisten hyväksi eettisesti kestäväällä tavalla, kehittää ohjausalan osaamistaan tutkivan työtteen, itsearvioinnin ja vertaispalautteen avulla, hyödyntää ohjausosaamistaan erilaisissa ohjausalan toimintaympäristöissä, arvioida monipuolisesti oman toimintansa vaikuttavuutta sekä kehittää ja hyödyntää ohjauksen erilaisia yhteistyöverkostoja ja toimia moniammatillisten ja -alaisten yhteistyöryhmien jäsenenä tukea tarvitsevien ihmisten hyvää edistäen. (Jyväskylän yliopisto 2018.)

Molemmissa Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa käsitellään pitkälti yhteneväisiä teemoja, ja myös lähiopetus on suurilta osin yhteistä. Yhtenevät teemat liittyvät koulutusten opetussuunnitelmien mukaan ohjaustyön filosofisiin lähtökohtiin ja taustaoletuksiin, dialogiseen ohjausvuorovaikutukseen, ihmisen elämänsä ohjaamiseen, yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittämiseen ja monialaiseen yhteistyöhön sekä ohjaustyön käytänteisiin perehtymiseen. Koulutuksien pedagogisena lähtökohtana on, että opiskelija löytää itselleen omia oppimistarpeitaan parhaiten vastaavan oppimispolun, jonka perustana on oman elämänsä aikana hankittu ohjausosaaminen. Tätä oppimisprosessia tuetaan koulutuksen aikana niin henkilökohtaisen kuin ryhmänsäkin saatavan ohjauksen avulla. Koulutuksien harjoittama pedagogiikka tähtää pitkälti kokemusten kautta oppimiseen, reflektiivisyyteen ja kriittiseen oman ohjaustyön kehittämiseen. Ohjaajaksi kasvamiseen näkökulmia antavat ohjausharjoittelut, yhteinen kokemusten jakaminen erilaisissa oppimisryhmissä sekä ohjauksen teorit. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija löytää kriittisesti koetun perustan omanlaiselle ohjaajuudelle. Molemmissa koulutuksissa keskeistä on myös tutkivan otteen omaksuminen ja maisteriohjelmassa lisäksi omien tutkimustaitojen kehittäminen. (Jyväskylän yliopisto 2018; Opintopolku 2019.)

Ohjausalan koulutuksen kehittämistyössä hyödynnetään opettajien ja opiskelijoiden välistä dialogia. Ajatellaan, että opiskelijat ja opettajat voivat oppia dialogin kautta toistensa kokemuksista ja reflektoinnista. Dialogisuus mahdollistaa myös jaetun asiantuntijuuden, jolloin ongelmia päästään ratkomaan yhdessä. (Lairio & Nissilä 2003, 18– 20.) Opinto-ohjaajakoulutusyksikkö on toteuttanut myös oppilaanohjauksen seuranta tutkimusta, jonka tuloksia on hyödynnetty koulutuksen kehittämisessä (Lairio & Puukari 2001). Tuorein opinto-ohjauksen Ohjaajat työssään -seuranta tutkimus käynnistyi vuonna 2017. Yli yhdeksänsadan vastaajan laajuisella kyselyaineistolla kartoitetaan opinto-ohjaajien ja opinto-ohjaajan koulutuksen käyneiden koulutus- ja työuria, työoloja sekä hyvinvointia työssä. (Rantanen & Silvonen 2018.)

Lairio ja Nissilä (2003) kertovat, että 2000-luvun alkupuolella opinto-ohjaajakoulutuksen uusiksi kehittämisen painoalueiksi nousivat korkea-asteen ohjaus sekä monikulttuurisuus. Korkea-asteelle oli tuolloin luotu paljon uusia koulutusrakenteita ja toimintamalleja, mutta ohjaus- ja neuvontapalvelut olivat jääneet melko vähälle huomiolle. Opinto-ohjaajakoulutusyksikkö oli mukana Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelman laatimisessa. Suunnitelmassa ohjaus nähdään moniammatillisena yhteistyönä, jonka avulla opiskelijoita tuetaan heidän opinnoissaan. (Lairio & Nissilä 2003, 21– 22.)

Vuosina 2000-2001 korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti korkea-asteen ohjauksen arvioinnin. Arvioinnista kävi ilmi, että opintojen ohjaukseen osallistuvien koulutustausta on hyvin vaihteleva. Ohjaustehtäviä tekevissä on monia, joilla ei ole niihin lainkaan koulutusta. (Moitus 2002, 143, 149.) Opinto-ohjaajakoulutus toteuttikin vuodesta 2000 alkaen muutamien vuosien ajan korkea-asteen ohjaukseen liittyvää täydennyskoulutusta (3ov), jonka tavoitteena oli tarjota yliopiston opetus- ja ohjaushenkilöstölle välineitä ohjausdialogin kehittämiseen ja arviointiin. Koulutus sisälsi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ohjauspalvelujärjestelmien tarkastelua. Koulutuksessa erityistä huomiota kiinnitettiin myös ohjausteoreettisiin ja -eettisiin kysymyksiin. Tämän lisäksi siinä käsiteltiin työssäjaksamista, sillä on tärkeää, että ohjaustyötä tekevät tunnistavat itsessään mahdolliset työuupumuksen oireet. (Lairio & Nissilä 2003, 21– 22.)

Toiseksi opinto-ohjaajakoulutuksen kehityksen painoalueeksi muodostui 2000-luvun alussa monikulttuurisuus. Tavoitteena oli tukea maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen kotoutumista moniammatillisen ohjaus- ja neuvontapalvelujärjestelmän avulla (Lairio & Nissilä 2013, 171). Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajakoulutus on myös jo 1990-luvun puolivälistä lähtien pyrkinyt edistämään omalla tutkimus- ja kehittämistoiminnallaan etnistä tasa-arvoa ja monikulttuurisuutta sekä pyrkinyt rakentamaan kansallisia ja kansainvälisiä yhteistyöverkostoja (Lairio & Puukari 2002, 181).

Nykyisin monikulttuuriset ja yksilölliset erot ohjauksessa -teema kuuluu Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa kaikille opiskelijoille pakollisiin syventäviin opintoihin. Opinnoissa perehdytään monikulttuurisen ohjauksen

kysymyksiin, kuten siihen, miten ymmärtää ihmisten välisiä yhteiskunnallisesti rakentuneita eroja ja valtasuhteita ohjauksessa. Opinnoissa tutkitaan myös omaa suhtautumista erilaisuuteen ja sen merkitystä omalle ohjaajuudelle. (Jyväskylän yliopisto 2015.) Puukarin (2011) mukaan suomalaiset ovat tottuneet yksilöllisiin kulttuureihin, jolloin yhteisöllisten kulttuurien ymmärtäminen voi muodostua yhdeksi ohjauksen haasteeksi. Ohjaajan on tärkeä ymmärtää muun muassa tällaista kulttuuripiireihin liittyvää erilaisuutta. Yhteisöllisestä kulttuurista tullut kokee monesti esimerkiksi auktoriteetin merkityksen suurempana kuin Suomessa kasvanut. Myöskään itseohjautuvuus ja oman edun tavoittelu eivät ole välttämättä arvoja yhteisöllisessä kulttuurissa toisin kuin yksilöllisessä kulttuurissa. (Puukari 2011, 260.) Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa tarjotaan yhtenä suuntautumisopintovaihtoehtona monikulttuurisen ohjauksen opintoja, joissa halukkaat pääsevät syventämään osaamistaan liittyen monikulttuurisen ohjauksen teemoihin (Jyväskylän yliopisto 2015, 14.)

Lairio ja Nissilä (2003) mainitsevat yhdeksi ohjausalan koulutuksen haasteeksi ohjauksen alati laajenevan tehtäväkentän. Ohjauksen tehtäväkenttä on perusasteelta laajentunut toiselle asteelle, korkea-asteelle, aikuiskoulutukseen sekä työelämään. Koulutuksessa onkin tärkeää antaa opiskelijoille tilaa valita myös perinteisestä poikkeavia työympäristöjä, kuten yrityksiä tai järjestöjä. Ohjausalan koulutuksen toimiessa opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä on helppo jumittua ajatukseen, että koulutus valmistaa lähinnä koulukontekstissa työskentelyyn. On tärkeää, että koulutuksessa korostuvat ohjausalan laaja asiantuntijuus sekä ohjaajaidentiteetti, jota ohjaaja rakentaa erilaisten työkontekstien kautta läpi elämänsä. Ohjauskoulutuksen tehtävä onkin keskittyä sellaiseen asiantuntijuuteen, jota voidaan hyödyntää erilaisissa ja jatkuvasti muuttuvissa ohjausympäristöissä. (Lairio & Nissilä 2003, 26 – 27.)

1.5 Ohjaustyön haasteet ja koulutuksen antamat valmiudet kohdata haasteita työelämässä

Monet eri tekijät tuovat haasteita työhön ja työntekijän työssäjaksamiseen. Maunon, Huhtalan ja Kinnusen (2017) mukaan erityisesti työn laadulliset kuormitustekijät, eli työn kognitiiviset, eettiset ja emotionaaliset vaatimukset, työn intensiivisyyden vaatimukset sekä työn epävarmuuteen liittyvät tekijät ovat ajankohtaisia haastekimppuja ja korostuvat etenkin tieto- ja asiantuntijatyöissä, joihin ohjausammattilaisuuskin kuuluu. Esimerkkejä laadullisista kuormitustekijöistä ovat vaikkapa asiakasta koskevan päätöksen tekeminen ja roolipäselvyydet, monen yhtäaikaisen tehtävän suorittaminen ja kiristynyt työtahti, eettistä päätöksentekoa ja vankkaa tunteiden hallintaa vaativat tilanteet sekä omaa työtä koskevat muutosuhdat. Nykymaailmassa työntekijä altistuu yhä useammin kasautuvalle kuormitusriskille, sillä moni työ sisältää useita päällekkäisiä kuormitustekijöitä. Lisäksi tietotyön tekeminen lisää kognitiivisten kuormitustekijöiden kautta myös työn henkistä kuormittavuutta. (Mauno ym. 2017, 73– 89.)

Mankan ja Mankan (2016) mukaan työelämän muutospaineiden vaikutus näkyy muun muassa siinä, että yhä useampi kokee työnsä henkisesti raskaaksi. Vuoden 2015 työolobarometrin mukaan työnsä henkisesti rasittavana koki toimialasta (työnantajana valtio, yksityiset palvelut tai kunta) riippuen 51–71 prosenttia työntekijöistä. Kiireen ja aikapaineiden lisääntyminen ovat saaneet aikaan sen, että työntekijöistä lähes kolme neljästä kokee tekevänsä töitä tiukkojen aikataulujen mukaan tai erittäin nopealla tahdilla hyvin tai melko usein. Haasteita työssäjaksamiseen tuo niin ikään tunne hallinnan menetyksestä. Esimerkiksi vaikuttamisen mahdollisuudet omaan työtahtiin nähdään hyvin erilaisina eri toimialoilla: yksityisellä sektorilla hieman isompina kuin julkisella ja kuntatyönantajalla kaikkein heikompina. Kiire ja epävarmuus taas saavat aikaan työstressiä, jolla on vaikutusta työntekijän hyvinvoinnille. (Manka & Manka 2016.)

Ohjaajien työssään kohtaamia haasteita on tutkittu melko vähän. Opinto-ohjaajiin keskittyneiden, suomalaisessa kontekstissa tehtyjen työhyvinvointitutkimusten mukaan ohjaajat ovat kuitenkin varsin tyytyväisiä työhönsä, eivätkä juuri harkitse alan vaihtamista (Similä 2008, 17; Puhakka & Silvonen 2011, 262). Toisaalta opinto-ohjaajien työtahti on huomattavasti kiristynyt, ja yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset muutokset ovat laajentaneet työn tehtäväkenttää. Nämä muutospaineet yhdistettynä resurssien puutteeseen saavat ohjaajissa aikaan huolestuneisuuden lisäksi tunteen siitä, ettei tärkeimmälle työtehtävälle eli itse ohjaukselle jää enää riittävästi aikaa. (Similä 2008, 19; Jankko 2000, 103; Tuijula 2015, 77.) Huoli kohdistuu erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen vähenemiseen, sillä sitä on pidetty jopa opinto-ohjauksen tärkeimpänä elementtinä, ja näin ollen mahdollisuuksia sen toteutumiseksi haluttaisiin lisätä. (Ahola & Mikkola 2004, 80; Lairio & Varis 2000, 10; Pekkari 2006, 17).

Kansainvälisesti opinto-ohjaajien kokemaa työstressiä, työuupumusta ja työtyytyväisyyttä sekä näiden yhteyksiä toisiinsa ovat tutkineet muun muassa Mullen, Blount, Lambie ja Chae (2017), joiden tutkimukseen osallistui 750 ohjaajaa. Kiinnostavaa on, että nuoremmat ja kokemattomammat ohjaajat kokivat todennäköisemmin suurempaa stressiä ja uupumusta kuin vanhemmat ja kokeneemmat kollegansa. Yksi selitys ilmiölle on, että kokemattomammat ohjaajat saattavat käsitellä eteen tulevia hankaluuksia eri tavoin ja toisaalta myös kohtaavat haasteita kokeneempia ohjaajia useammin yrittäessään omaksua uuteen työhönsä kuuluvat vastuutehtävät. Hieman yllättäen ohjattavien määrä ei kuitenkaan ollut yhteydessä ohjaajien kokemaan työstressiin, -uupumukseen tai -tyytyväisyyteen. Myöskään kouluasteella, jolla ohjaaja työskenteli, ei ollut vaikutusta näihin tekijöihin. (Mullen ym. 2017, 5 – 6.) Tämä poikkeaa Raylen (2006) saamista tuloksista, joiden mukaan opinto-ohjaajien työtyytyväisyys oli sitä paremmalla tolalla mitä nuorempien ohjattavien kanssa nämä työskentelivät. Myös opettajatausta ja kokemus oman työn tärkeydestä muiden silmissä vaikuttavat ohjaajien työtyytyväisyyteen: tyytyväisimpiä olivat ne ohjaajat, joilla ei ollut opettajataustaa ja joita pidettiin työpaikallaan arvossa. Ohjaajan työn arvostuksen katsottiin näkyvän siinä, että opinto-ohjaaja saa työajallaan keskittyä

mahdollisimman paljon ohjauksellisiin töihin. (Rayle 2006; ks. Puhakka & Silvonen 2011, 260.)

Vaikkei ohjaustyön haasteista ole juurikaan tutkimuksia saatavilla, voidaan ohjaajia koskevista työhyvinvointitutkimuksista tavoittaa sellaisia mainintoja, joita ohjaajat todennäköisesti pitävät myös työnsä haasteellisina puolina. Similän (2008, 22) mukaan työtyytyväisyyttä laskeviksi tekijöiksi opinto-ohjaajan työssä koetaan työmäärän lisääntyminen, työtahdin kiristyminen ja koulun johdolta saadun tuen ja kannustuksen puute. Toisaalta Rantasen ja Silvosen (2018) tutkimuksen mukaan ohjaajat mieltävät psykososiaaliset työolonsa varsin hyväksi. Psykososiaalisilla työoloilla tarkoitetaan tutkimuksessa esimiehen tukea, eettisyyttä ja selkeyttä, työtovereilta saatua tukea, sitoutumista ohjattaviin, ohjaustyöammatin antoisuutta, työn aikapaineita, ja vaikutusmahdollisuuksia työssä. (Rantanen & Silvonen 2018, 12– 13.) Puhakka ja Silvonen (2011) puolestaan nostavat tutkimuksessaan esille tekijöitä, joita eri kouluasteilla työskentelevät opinto-ohjaajat ovat työstään nimenneet voimia vieviksi. Maininnat liittyvät useimmiten koettuun kiireeseen, organisaation toimintaongelmiin ja oppilashuollollisiin asioihin, joita voidaan pitää myös työn haasteina. (Puhakka & Silvonen 2011, 263 – 264.)

Puhakan ja Silvosen (2011) tutkimuksesta nousee toisaalta esiin sekin näkökulma, että työn haasteellisuus voi olla myös työn imua eli positiivista työhön suuntautunutta mielentilaa lisäävä tekijä. Työn imun yksi osa-alue on omistautuneisuus työlle, josta kertoo muun muassa juuri oman työn kokeminen haasteellisena ja tärkeänä. Työn kuormittavuudesta kertovista maininnoista huolimatta ohjaajien työn imun kokemukset ovatkin tutkimuksen mukaan varsin hyvällä tasolla. (Puhakka & Silvonen 2011, 259, 262 – 264.) Rantanen ja Silvonen (2018) sekä Rantanen (2019) ovat niin ikään huomanneet alustavien tutkimustulostensa perusteella, että ohjaajat kokevat melko paljon työtyytyväisyyttä ja työn imua. Ohjaajien työn imun kokemukset ovat linjassa myös Työ- ja terveys Suomessa -tutkimuksen (2015) kanssa, jonka mukaan 90 prosenttia palkansaajista kokee työn imua viikoittain ja 40 prosenttia päivittäin. Työn imuun panostaminen lisää muun muassa työntekijän työhön sitoutumista ja vähentää

tämän eläköitymisajatuksia (Manka ym. 2016), jolloin sen lisäämiseen pyrkimisen voisi myös ohjausalalla ajatella toimivan eräänlaisena vastalääkkeenä aiemmin mainituille työssäjaksamisen haasteille.

Tässä kohtaa on hyvä miettiä, mistä näkökulmasta työn haasteita ja haasteellisuutta ylipäättään tässä tutkimuksessa lähestytään, ja miten näitä asioita on tutkimuskirjallisuudessa aiemmin määritelty. Kielitoimiston sanakirjassa (Kotimaisten kielten keskus 2018) kerrotaan haasteen tarkoittavan laajemmassa merkityksessä vaikeaa, mutta toisaalta kiehtovaa tehtävää, tarvetta tai vaatimusta. Työn haasteellisuutta on useimmiten pidetty yhtenä työn voimavaroista, sillä sen on katsottu muun muassa kasvattavan työntekijän sisäistä työmotivaatiota, olevan yhteydessä korkeampaan työtyytyväisyyteen sekä voimistavan työsitoutumisen kokemusta (Karasek 1979; Kinnunen, Feldt & Mauno 2008, 66 – 67). Toisaalta työn korkeassa haasteellisuuden asteessa voi olla myös kielteisiä puolia, sillä sen on havaittu olevan kytköksissä paitsi positiivisiksi miellettyihin työn imun ja työhön sitoutumisen kokemuksiin myös hyvinvoinnin kannalta kielteiseen työholismiin, jota luonnehtii ylenpalttinen työskentely ja pakonomainen töiden ajattelu myös vapaa-ajalla (Schaufeli, Taris & Bakker 2008; Kinnunen, Mauno & Siltaloppi 2009).

Työhön liittyvät roolivaatimukset ovat osa työn laadullisia kuormitustekijöitä, ja ne kysyvät työntekijältä kykyä kognitiiviseen arviointiin, prosessointiin ja päätöksentekoon (Mauno ym. 2017, 78). Ohjaajan työssä roolivaatimuksista voisi ajatella korostuvan ainakin rooliylikuormituksen ilmiö. Rooliylikuormituksessa työntekijä joutuu ydintehtäviensä ohella hoitamaan työnkuvan ylittäviä lisätehtäviä, jotka vievät aikaa ja voimavaroja varsinaisten ydintehtävien hoitamiselta. Kiihtyvä digitalisaatio on tuonut mukanaan vaatimuksen ydintehtävän moitteettoman hoitamisen ohella tapahtuvasta digitaalisesta raportoinnista, tilastoinnista ja tietojärjestelmien hallinnasta, jotka lisäävät entisestään ohjaajien työmäärää. (Mauno ym. 2017, 78 – 79.) Opinto-ohjaajat kokevatkin eriasteista turhautumista toimenkuvan hajanaisuudesta ja moninaisista tietämisen ja osaamisen tarpeista, joihin he eivät annetun viikkotyömäärän puitteissa koe kykenevänsä vastaamaan (Jankko 2000, 12). Samansuuntaisia tuloksia ovat

saaneet myös Rantanen ja Silvonen (2018), joiden alustavista tutkimustuloksista selviää, että vaikka ohjaajat kertovat viikkotyömääränsä olevan 32 tuntia, kuluu heillä todellisuudessa työtehtäviensä hoitamiseen peräti 37 tuntia viikossa. Vastaajista yli puolet tekee myös ylitöitä ilman palkkaa. (Rantanen & Silvonen 2018, 12.) Rantanen (2019) kertoo, että ohjaajat haluaisivat käyttää enemmän viikko-työaikaansa yksilö- ja ryhmänohjaukseen, kun taas hallinnollisiin työtehtäviin sekä muiden kuin ohjauksellisten oppituntien pitämiseen haluttaisiin käyttää nykyistä vähemmän aikaa.

Opinto-ohjaajien työhyvinvointia tutkinut Jankko (2000) toteaa ohjaajilla olevan työyhteisössään merkittävä määrä erilaisia rooleja: ohjaaja, aikuinen, valmentaja, opas, neuvonantaja, harjoittaja, auttaja, avustaja, opettaja, hoitaja ja niin edelleen. Tavoitteena eri rooleissa on lisätä ohjattavien kyvykkyyttä ja itseohjautuvuutta, jotta he olisivat valmiita kohtaamaan edessään olevan tulevaisuuden ja sen mukanaan tuomat haasteet. (Jankko 2000, 17.) Lukuisat eri roolit voivat kuitenkin saada työntekijässä aikaan rooliristiriitaa, jossa on kyse työntekijään kohdistuvista ristiriitaisista vaatimuksista koskien hänen käyttäytymistään eri työtilanteissa. Aina koettu rooliristiriita ei näy ulospäin, vaan se voi tapahtua myös työntekijän mielensisäisenä, eri rooleja käsittelevänä prosessointina. (Mauno ym. 2017, 78.) Ohjaustyön haasteissa voidaan ajatella olevan toisaalta kyse yllä luetelluista, yleisemmistä ohjaajan työssäjaksamisen haasteista, ja toisaalta taas spesifimmistä ohjaustyön sisällöllisistä haasteista, joita kuvaamme seuraavaksi.

Yhtenä ohjaustyön sisällöllisenä haasteena voidaan pitää sen tietotaidon määrää, mitä ohjaajalla tulee olla hallussaan työnsä menestyksekkään hoitamisen takaamiseksi. Jankon (2000) mukaan ohjaajan tulee olla perillä esimerkiksi ihmisen psyykkisistä tekijöistä, ajattelun jäsentymisestä, tulevaisuudesta ja nykyhetkestä, lahjakkuuden lajeista ja erityisesti koulukontekstissa myös oppimisesta sekä kasvun ja kehityksen tukemisesta. Yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset muutokset ovat paitsi laajentaneet ohjaajien tehtäväkenttää myös tuoneet mukanaan kokonaan uusia työtehtäviä. Ohjaajan työssä, kuten muissakin asiantuntija-ammateissa, odotetaan jatkuvaa ammattitietouden päivittämistä,

jotta ohjaajat kykenevät vastaamaan informaatioyhteiskunnan haasteisiin. Uusi informaatio, uudet haasteet ja vaikutteet sekä toimintaympäristön muutokset asettavat vaatimuksia myös elinikäiselle oppimiselle sekä ohjaajan jatkuvalla uudistumiselle ja reflektiolle. (Jankko 2000, 11 - 13, 17.)

Ohjaustyö edellyttää paljon ohjaajan persoonalta: empatiakykyä, tervettä itsetuntoa, joustavuutta, jaksamista, vahvaa ammatti-identiteettiä ja kykyä ottaa eettistä näkökulmaa asioihin. Ohjaajan on kyettävä lisäksi työskentelemään eettisesti korkeatasoisesti ja luomaan luottamuksellisia suhteita. (Jankko 2000, 13 - 14). Myös Kupiaisen (2009) tutkimuksen opinto-ohjaajat korostivat persoonan merkitystä tärkeänä työvälteenä. Muun muassa luotettavuutta, luontevuutta, vastuullisuutta, aitoutta ja huolehtivaisuutta pidettiin ohjaajalle tärkeinä ominaisuuksina. Lisäksi ohjaajat korostivat sosiaalisista taidoista kiinnostusta toista ihmistä kohtaan, kykyä kuunnella ja välittää toisesta sekä taitoa kohdata jokainen ohjattava yksilönä. (Kupiainen 2009, 110 - 111.)

Ohjaajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat lisäksi hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, joita hän hyödyntää paitsi asiakkaidensa kanssa myös yhteistyöverkostoja luodessaan. (Jankko 2000, 14.) Koulukontekstissa työskentelevillä ohjaajilla ohjauksen yhteistyöverkostot ovat sekä koulun sisäisiä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmä ja luokkien ryhmänohjaajat, että ulkopuolelta löytyviä, esimerkiksi eri jatko-opiskelupaikkojen yhteyshenkilöt, työnantajat ja kunnan sosiaalitoimi. (Kupiainen 2009, 91 - 92.)

Ohjaajan on kyettävä sisäistämään sellaiset arvot ja asenteet, jotka ovat yhtä aikaa sekä yhteiskuntakelpoiset että yhteiskuntakriittiset (Korpinen 1991, 150 - 151), mikä ei liene aivan helppo tehtävä sekään. Kaiken edellä luetellun lisäksi ohjaajan tulee Kupiaisen (2009) mukaan olla tietoinen myös itseensä liittyvistä asioista: tarpeistaan, auttamismotiiveistaan ja tunteistaan sekä omista vahvuuksistaan, heikkouksistaan ja puolustuskeinoistaan. Nämä asiat tiedostanut ohjaaja onnistuu paremmin välttämään niin sanottuja sokeita pisteitä toteuttamassaan ohjauksessa ja näkemään asiat objektiivisemmin. Koska työtä tehdään omalla persoonalla, vaikuttavat myös oma elämäntilanne ja elämänhistoria sekä

suhtautuminen tulevaisuuteen siihen, millaista ohjaustyötä ohjaaja tekee. (Kupiainen 2009, 111 - 112.)

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, onko Jyväskylän yliopiston järjestämä ohjausalan koulutus antanut haastateltavien ohjaajien käsityksien mukaan valmiuksia kohdata ohjaustyössä eteen tulevia haasteita, ja miten koulutus voisi tulevia ohjaajia valmistaa näiden haasteiden kohtaamiseen entistä paremmin. Opiskelijoiden koulutuksestaan saamia valmiuksia työelämään ovat opetuslalla aiemmin tutkineet mm. Saloviita ja Tolvanen (2017), joiden exit survey -tutkimuksessa selvisi, että valmistuvat opettajaopiskelijat arvioivat osaamisensa toisilla ammatillisen osaamisen osa-alueilla vahvemiksi kuin toisilla. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista esimerkiksi koki, etteivät he olleet koulutuksensa aikana saaneet tarpeeksi tietoa ja kokemusta erityisopetuksesta ja erilaisten oppijoiden tukemisesta. Noin puolet koki myös osaamisensa koulun ja kodin yhteistyössä riittämättömäksi. Koska suuri osa tutkimukseen osallistuneista koki epävarmuuksia samoilla ammatillisen osaamisen osa-alueilla, voidaan tietoa hyödyntää suomalaisen opettajakoulutuksen kehittämisessä. (Saloviita & Tolvanen 2017, 15 - 17.) Myös tässä tutkimuksessa on ajatuksena, että mikäli tutkittavien ohjaajien käsityksissä on yhteneväisyyksiä siinä, minkätyyppisiin ohjaustyön haasteisiin he olisivat jo koulutuksen aikana kovanneet enemmän eväitä, voidaan tätä tietoa käyttää tulevaisuudessa hyödyksi ohjausalan koulutusta kehitettäessä.

Pehkosen ja Pietilän (2002) sekä Elorannan ja Virran (2002) mukaan opettajakoulutuksesta saadut valmiudet liittyvät etenkin opiskelijan koulutuksen aikana muodostamaan opettajaidentiteettiin. Opiskelijoiden aiemmilla kokemuksilla ja uskomuksilla on merkittävä rooli siinä, millainen käsitys hyvästä opettajuudesta ja opetuksesta opiskelijalle muodostuu. Tästä syystä olisi tärkeää antaa jo koulutuksen aikana välineitä omien ennakkokäsitysten tiedostamiselle ja tunnistamiselle, sillä vain siten opiskelija saa mahdollisuuden muuttaa niitä. (Pehkonen & Pietilä 2002, 39 - 62; Eloranta & Virta 2002, 133 - 156.) Myös Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa käytetään runsaasti aikaa omien ennakkokäsitysten ja -oletusten tarkasteluun ja keskitytään oman identi-

teetin kehittämiseen, minkä vuoksi on mielenkiintoista selvittää, kokevatko haastattelemamme ohjaajat nämä teemat tärkeäksi osaksi koulutusta ohjauksen haasteisiin vastaamisen kannalta.

Ohjausalan yliopistollisen koulutuksen käyneiden kokemuksia ja käsityksiä käymästään koulutuksesta ei ole Suomessa juuri tutkittu. Alakarhu (2015) on kuitenkin pro gradu -työssään tutkinut Jyväskylän yliopiston ohjausalan opiskelijoita ja heidän ammatti-identiteettinsä rakentumista opintojen aikana. Hänen haastattelemansa ohjaajaopiskelijat kokivat Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen työskentelymuodot ja koko koulutusta läpileikkaavan reflektiivisen otteen auttaneen oman ammattitaidon hahmottamisessa ja kartuttamisessa. Kaikki haastatellut ohjaajat kokivat myös itseluottamuksensa ohjaajina kehittyneen koulutuksen myötä muun muassa vertaisilta ja kouluttajilta saadun positiivisen palautteen sekä vertaistuen ja myönteisten harjoittelukemusten kautta. (Alakarhu 2015, 50, 59.)

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneilla ohjaajilla on ohjaustyössä kohtaamistaan haasteista sekä koulutuksen antamista valmiuksista vastata niihin. Lisäksi olemme tutkimukssamme kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä ohjaajilla on Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusten onnistumisista ja kehittämiskohteista, ja millaista asiantuntijuutta he ovat käsitystensä mukaan koulutuksista saaneet.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneilla ohjaajilla on ohjaustyössä kohtaamistaan haasteista, ja millä keinoin he vastaavat näihin haasteisiin?
2. Millaista asiantuntijuutta ja millaisia valmiuksia haasteiden kohtaamiseen Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneet ohjaajat ovat käsitystensä mukaan ohjausalan koulutuksista saaneet?
3. Millaisissa asioissa Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden ohjaajien käsitysten mukaan koulutus on onnistunut?
4. Tulisiko koulutusta Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden ohjaajien käsitysten mukaan kehittää ja jos, niin miten?

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Lähestymistapana fenomenografia

Tässä tutkimuksessa halusimme perehtyä haastateltujen ohjaajien käsityksiin Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien antamista valmiuksista kohdata ohjaustyön haasteita sekä tuottaa tästä ja ohjausasiantuntijuuden kehittymisen aihepiiristä sekä koulutuksen onnistumisista ja kehittämiskohteista uutta tietoa. Tähän tavoitteeseen sopii parhaiten laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on Alasuutarin (2011) mukaan keskittyä tutkittavan ilmiön kuvaamiseen yksilön omista kokemuksista käsin. Kun yksilön omille näkökulmille annetaan tilaa, on mahdollista saavuttaa syvä käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 38.)

Tutkimussuuntauksena tässä tutkimuksessa on fenomenografia. Kettunen ja Tynjälä (2018, 4) kuvaavat sitä laadullisen tutkimuksen lähestymistavaksi, jonka avulla tutkitaan ihmisten kokemusta tai ymmärrystä samasta ilmiöstä kollektiivisella tasolla. Rissasen (2006) mukaan fenomenografian keskiössä ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, ja lähtöajatuksena on, että nämä käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Päämääränä fenomenografisessa tutkimuksessa onkin Niikon (2003, 24 – 25) mukaan paljastaa erilaisia todellisuuden kokemisen variaatioita, ja tutkijan tehtävänä on tuoda esille mahdollisimman erilaisia ajattelun tapoja koskien tutkittavaa ilmiötä. Huusko ja Paloniemi (2006) lisäävät, että käsitykset ymmärretään fenomenografiassa syvinä merkityksenantoprosesseina, ja niillä katsotaan olevan mielipidettä laajempi merkitys. Kieli taas on väline ajattelun ja käsitysten muodostamiselle sekä niiden ilmaisulle.

Niikko (2003) kertoo, kuinka fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, eli siitä, miten toinen ihminen kokee ja sitä kautta käsittää jotakin. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tällaista näkökantaa ei oteta huomioon, vaan keskitytään siihen, kuinka todellisuus ja sen ilmiöt sellaisenaan

ilmenevät. Fenomenografian avulla siis päästään toisten ihmisten kokemusten ytimeen ja näin tehdään päätelmiä heidän ajatuksistaan koskien ympäröivää maailmaa ja todellisuutta. Tällaisessa toisen asteen näkökulmassa painotus on toisen ihmisen kokemuksissa ja käsityksissä sekä toisaalta myös tutkijan käsitysten ja kokemusten pois sulkemisessa. Toisen asteen näkökulmassa tutkija lähestyy ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä sen kokee ja käsittää. (Niikko 2003, 24 - 25.)

Ihmisten erilaiset tavat havaita ja kokea ovat arvokkaita tutkimuskohteita, sillä todellisuuden merkitys ilmenee jokaiselle yksilöllisesti eri tavoin. Vaikka fenomenografinen tutkimus ei tuottaisi faktista tietoa ilmiöistä, voidaan sen avulla saada arvokasta tietoa todellisuudesta tutkittavien kokemuksista muodostuneiden käsitysten kautta. (Niikko 2003, 24 - 25.) Tässä tutkimuksessa tuo arvokas tieto on Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden tutkittavien käsitykset siitä, miten koulutus on onnistunut tavoitteessaan valmistaa ohjaajia työelämän haasteisiin ja miten he mahdollisesti koulutusta kehittävistä. Myöskään Häkkisen (1996) mukaan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole etsiä tieteellisiä totuuksia, vaan syventyä ihmisen arkiajatteluun. Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät ilmiöt ovat olleet toistuvasti fenomenografista lähestymistapaa hyödyntävän tutkimuksen kohteena (Huusko & Paloniemi 2006, 162 - 163), minkä vuoksi lähestymistapa soveltuu erinomaisesti myös tässä tutkimuksessa käytettäväksi.

3.2 Tutkimukseen osallistujat

Tätä tutkimusta varten haastattelimme viittä Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajan erilliset opinnot suorittanutta sekä neljää ohjausalan maisteriohjelmasta valmistunutta ohjaajaa. Haastateltavien yhteystiedot saimme Opinto-ohjaajien työnkuvat 2020 -luvulla - tutkimuksen koordinaattorilta Johanna Rantaselta, joka on myös graduohjaajamme. Haastateltavat olivat opintojensa päätösvaiheessa antaneet luvan olla heihin myöhemmin yhteydessä mahdollisten koulutusta koskevien tutkimusten tiimoilta.

Haastatellut Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusten entiset opiskelijat ja nykyiset ohjausalan ammattilaiset työskentelivät tutkimusentekohetkellä seuraavilla tehtävänimikkeillä: perhekeskuskoordinaattori, projektipäällikkö, kouluttaja ja uraohjaaja, projektitutkija, lukion opinto-ohjaaja, lukion opinto-ohjaaja ja erityisopettaja, peruskoulun oppilaanohjauksen lehtori (2) sekä peruskoulun ja lukion opinto-ohjaaja. Nykyisessä työtehtävässään haastatellut ohjaajat olivat haastatteluhetkellä toimineet viidestä kuukaudesta kahteen vuoteen. Työskentelyorganisaatioikseen he puolestaan mainitsivat kuntasektorien perhepalvelut, aikuiskoulutuskeskuksen, yksityiset ohjauspalvelut, yliopiston, lukion (2) ja peruskoulun (3).

Kriteerinä haastateltavien valinnalle oli, että käyty koulutus olisi vielä suhteellisen tuoreessa muistissa, mutta työkokemustakin ohjausalalta olisi jo ehtinyt karttua. Minimityökokemukseksi ohjausalan töistä ilmoitettiin sähköpostikutsussa kolme vuotta. Haastatelluilla ohjaajilla oli karttunut työkokemusta ohjausalalta 1,5 vuodesta aina 11 vuoteen asti. Yksi haastateltava siis otettiin tutkimukseen mukaan pienemmällä kuin kolmen vuoden ohjausalan työkokemuksella. Kyseessä on tutkimuksemme koehaastatteluun osallistunut ohjaaja, jonka haastattelua halusimme lopulta käyttää myös osana varsinaista tutkimusaineistoa saadaksemme sen kattavammaksi. Koehaastattelu vastasi myös laadultaan varsinaisia tutkimushaastatteluja. Toisin sanoen totesimme haastattelu-
rungon ja -kysymykset toimiviksi jo koehaastattelussa, jolloin suuria sisällöllisiä muutoksia ei ollut tarpeen tehdä. Muilla haastatelluilla ohjaajilla vaatimus kolmen vuoden minimityökokemuksesta täyttyi.

Tavoitteena niin ikään oli, että käyty koulutus olisi jotakuinkin vertailukelpoinen siihen, millaisena sitä järjestetään nykyään, ja toisaalta taas työelämästä olisi ehtinyt karttua sellaista kokemusta, johon koulutuksen antia voitaisiin peilata. Kaikki haastatellut ohjaajat olivat suorittaneet koulutuksen vuosina 2015 – 2018, jolloin heidän käymänsä koulutuksen voidaan silloisten ja nykyisten opetussuunnitelmien valossa ajatella olleen tuolloin hyvin samanlainen kuin se tänä päivänä on.

3.3 Tutkimusaineiston keruu teemahaastatteluilla

Keräsimme tutkimuksemme aineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla touko-kesäkuussa 2019. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, sillä ajattelimme, että kaksin haastattelijan kanssa ollessaan ja ilman ryhmän tuomaa painetta vastata tietyllä tapaa, haastateltava rohkaistuu todennäköisemmin kertomaan oman rehellisen käsityksensä tutkimuksen teemoista. Kasvokkain toteutetun haastattelun etuna on Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan erityisesti menetelmän joustavuus: haastattelijalla pystyy selventämään käyttämiään sanamuotoja, oikaisemaan mahdollisia väärinkäsityksiä ja käymään dialogia haastateltavan kanssa. Myös haastattelun kysymykset voidaan esittää tutkijan haluamassa ja tutkimusta ajatellen tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä. Näiden hyvien puolien lisäksi haastattelijalla on mahdollisuus havainnoida haastateltavaa ja keskittyä paitsi siihen, mitä sanotaan, myös siihen, miten sanotaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Käyttämässämme teemahaastattelussa oli ajatuksena edetä haastattelutilanteessa tiettyjen keskeisten ja etukäteen mietittyjen teemojen sekä tarkentavien kysymysten varassa. Näin toimien pyrimme löytämään tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä vastauksia. Teemahaastattelun etuna on, että haastateltavan vastauksiin perustuen voidaan haastattelun kysymyksiä tarkentaa ja syventää. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Ihmisten tulkinnat, asioille antamat merkitykset ja näiden merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa ovat teemahaastattelun metodologisia lähtökohtia (Hirsjärvi & Hurme 2007, ks. Tuomi & Sarajärvi 2017).

Lähetimme haastateltaville tutkimuksemme tietosuojailmoituksen (Ks. Liite 1, s.109), johon he saivat perehtyä etukäteen ennen varsinaista haastattelua. Haastattelurunko kysymyksineen on puolestaan nähtävissä Liitteessä 2 (ks. s. 113) ja myös sen lähetimme haastateltaville jo hyvissä ajoin ennen haastattelutilannetta, jotta he ehtisivät perehtyä rauhassa haastattelun teemoihin. Tätä menettelyä kannattavat myös Tuomi ja Sarajärvi (2017), joiden mukaan haastattelun onnistumista voi edesauttaa se, että haastateltaville annetaan mahdollisuus

tutustua jo ennakkoon haastattelun teemoihin ja kysymyksiin. Näin myös tutkija saa haastateltavalta mahdollisimman paljon tietoa haluamastaan aihepiiristä, kun haastattelun aika koittaa. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Tietosuojailmoituksen ja haastattelurungon lisäksi lähetimme haastateltaville myös taustatietolomakkeen (Ks. Liite 2, s. 114), jolla kerättiin tietoa muun muassa haastateltavien työ- ja koulutustaustasta.

Kaikki tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joista kolme kasvokkain ja kuusi puhelimitse pitkän välimatkan vuoksi. Näistä haastatteluista kolmessa olimme molemmat haastattelutilanteessa läsnä, jolloin toinen meistä toimi päähaastattelijana ja toinen seurasi haastattelun kulkua tehden tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastattelujen kesto vaihteli 44 minuutista 71 minuuttiin, ja ne nauhoitettiin pöytänauhurilla sekä kasvokkain että puhelimesta toteutettujen haastattelutilanteiden yhteydessä haastattelijan puhelimen kaiutintoimintoa käyttäen.

Tallennetut haastattelut litteroimme kokonaisuudessaan sanatarkasti Word-tekstinkäsittelyohjelmaan, ja annoimme haastateltaville omat koodit heidän anonymiteettinsä suojelemiseksi. Koulutuksensa opinto-ohjaajan erillisten opintojen opiskelijoina suorittaneet saivat koodeikseen E1 – E5 ja ohjausalan maisteriohjelmassa opiskelleet puolestaan M1 – M4. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan fenomenografiassa on tarkoitus käsitellä aineistoa yksittäisten vastausten sijaan niiden muodostamana kokonaisuutena, minkä vuoksi mekin käytimme litteroitujen haastatteluiden analyysivaiheessa vain koodeja E ja M. Tulosten lainauksissa teemme kuitenkin eron haastateltavien välille käyttämällä kunkin tutkittavan omaa koodia, jotta lukija näkee lainauksia otetun monipuolisesti eri haastateltavilta.

3.4 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

Aineiston analyysin suuntaviivoina tutkimuksessamme toimi erityisesti Niikon (2003) ajatukset fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä ja analyysin vaiheista. Hänen esittämänsä analyysimalli käsittää neljä erillistä vaihetta:

1. Huolellinen tutustuminen aineistoon. Tarkoituksena on hahmottaa, millainen kokonaiskäsite tutkittavilla on aiheesta sekä löytää näiden käyttämiä merkityksellisiä ilmaisuja.
2. Löydettyjen merkityksellisten ilmaisujen ryhmitteleminen ja teemoittelu. Tavoitteena on löytää näistä merkityksellisistä ilmaisuista yhtä lailla samankaltaisuuksia ja eroja.
3. Kategorioiden rakentaminen niin, että aiempien analyysivaiheiden tuloksena saadut merkitysryhmät muunnetaan kategorioiksi. Tämän jälkeen muodostetut kategoriat yhdistetään teoreettisiksi kuvauskategorioiksi hyödyntämällä tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia.
4. Kuvauskategoriat toimivat merkityksellisten käsitysten yhteenvetona. Kuvauskategoriat nimetään ja niistä muodostetaan laajempi kuvauskategoriasysteemi.

(Niikko 2003, 33– 37.)

Aloitimme analyysin tutustumalla litteroituun aineistoon, jonka luimme läpi useaan kertaan. Jo litteroinnin aikana meille syntyi aineistosta melko selkeä kuva, joka vielä tarkentui lukemalla ajatuksella läpi haastateltavien kirjoitettua puhetta. Itse analyysin suoritimme tutkimuskysymys kerrallaan. Lähestyimme aineistosta nousevia, kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaavia merkityksellisiä ilmaisuja eli haastateltavien käsityksiä, alleviivaamalla ne tekstistä. Kunkin

tutkimuskysymyksen kohdalla käytimme omaa värikoodia. Lopputuloksena merkityksellisiä ilmaisuja litteroidusta aineistosta löytyi kuhunkin tutkimuskysymykseen kymmeniä. Tämän jälkeen pelkistimme esiin nousseet merkitykselliset ilmaisut ja muodostimme niistä merkitysyksiköitä (ks. Taulukko 4). Merkitysyksiköitä syntyi haastatteluaineistosta yhteensä kaiken kaikkiaan 348 kappaletta, joista 91 kappaletta tutkimuskysymykseen 1, 52 kappaletta tutkimuskysymykseen 2, 114 kappaletta tutkimuskysymykseen 3 ja 91 kappaletta tutkimuskysymykseen 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki tutkimuskysymyksestä 1, *Millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneilla ohjaajilla on ohjaustyössä kohtaamistaan haasteista ja millä keinoin he vastaavat näihin haasteisiin: haastatteluaineistosta löydettyjä merkityksellisiä ilmaisuja, pelkistetyt ilmaisut ja niistä muodostetut merkitysyksiköt*

Merkityksellinen ilmaisu haastatteluaineistosta	Pelkistetty ilmaisu	Merkitysyksikkö
<i>...asiakkaiden haasteelliset taustat ja sitten tuota, niinku ihan ulospäin näkyvä haastava käyttäytyminen...</i>	Asiakkaiden haasteelliset taustat ja ulospäin näkyvä haastava käyttäytyminen.	Asiakkaiden haasteelliset taustat ja käyttäytyminen
<i>...varsinkin niissä uravalmennuksissa, niin on semmonen vahva niinku ratkaisukeskeisyyden niinkö, se semmonen sisältyy siihen vahvasti...</i>	Uravalmennuksissa odotetaan vahvasti ratkaisukeskeisyyttä.	Odotukset ohjauksen ratkaisukeskeisyydestä
<i>...opiskelijoiden puolesta mua huolestuttaa, koska tulee tosiaan tosi paljon ja lyhyessä ajassa, ja sit kyl mun täytyy sanoo, että mä oon nyt ehkä 14 vuotta tehny kaiken kaikkiaan työtä koulumaailmassa, opetustyötä ja ohjaustyötä, niin kyl mä oon huolissaan opiskelijoiden jaksamisesta...</i>	Opiskelijoiden jaksaminen huolestuttaa, koska lukiokoulutus muuttuu todella paljon lyhyessä ajassa.	Huoli lukio-opiskelijoiden jaksamisesta
<i>...ehkä niinkun ne [haasteet] tiivistyy ajanpuutteeseen, että se tapa, millä mä niinkun koen, et mä haluaisin tehdä opon työtä, ei aina toteudu, koska mulla on niin paljon niitä ohjattavia...</i>	Koetut haasteet tiivistyvät ajanpuutteeseen. Se, millä tapaa haluaisi tehdä työtä, ei toteudu, koska ohjattavia on niin paljon.	Ohjattavien määrä ei mahdollista oman työn tekemistä halutulla tavalla
<i>...ehkä se isoin haaste tällä hetkellä on se miun omaan arvomaailmaan ja sit siihen työnkuvaan niinkun niiden välinen ristiriita, et mie haluaisin et mun työ ois kaikkein eniten sitä yksilöohjausta, koska mie koen, että siitä on niinku oppilaille kaikkein eniten hyötyä...</i>	Isoin haaste tällä hetkellä oman arvomaailman ja työnkuvan välinen ristiriita. Haluaisi työn sisältävän eniten yksilöohjausta, koska kokee siitä olevan kaikista eniten hyötyä oppilaille.	Oman arvomaailman ja työnkuvan välinen ristiriita

Tämän jälkeen aloimme hahmottelemaan merkitysyksiköistä ryhmiä ja teemoja, joista muodostimme lopulta kuvauskategorioita (ks. Kuvio 1). Ryhmiä muodostui ensi alkuun useampia, mutta yhdisteltyämme samankaltaisia teemoja saimme lopulta muodostettua selkeämmät ja pelkistetyimmät teemat. Jokainen omaksi kuvauskategoriakseen nostettu kategoria kertoo siis jotakin erilaista ohjaajien tavasta kokea tutkimiamme ilmiöitä.

Tutkimuskysymyksistämme ensimmäiseen, toiseen ja neljänteen muodostui ainoastaan ylätason kategorioita. Kolmanteen tutkimuskysymykseen muodostui lisäksi myös alatason kategorioita, jotka on kuvattu kokonaisuudessaan seuraavassa luvussa 4.

Asiakkaiden erilaiset taustat ja tarpeet	Muuttuvat toimintaympäristöt ja resurssit	Ohjaajaan kohdistuvat odotukset
Maahanmuuttaja-asiakkaat	Ajanpuute ja resurssien riittämättömyys	Muutosten aallonharjalla pysyminen
Ohjauksen kokonaisvaltaisuus	Koulutuspoliittiset muutokset	Odotukset ratkaisukeskeisyydestä
Haastavat asiakkaat	Muut tilannetekijät	Oman arvomaailman ja työnkuvan välinen ristiriita
Asiakasryhmien erilaiset kokoonpanot	-	Monenlaisten elämäntilanteiden kohtaaminen
Huoli opiskelijoista	-	

KUVIO 1. Esimerkki kolmen ensimmäisen kuvauskategorian nimeämisestä suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka on: *Millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneilla ohjaajilla on ohjaustyössä kohtaamistaan haasteista ja millä keinoin he vastaavat näihin haasteisiin?*

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi (2011) kuvaavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin olevan keskeistä tieteellisessä tutkimuksessa. Luotettavuuden käsitettä on hankala laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan yksiselitteisesti määrittellä. Luotettavuuden käsitteen on jäsennelty tarkoittavan esimerkiksi sitä, että tutkimuksen tulokset eivät riippuisi satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 134 - 137.)

Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan aineistonkeruutapana käyttämämme haastattelun yhtenä etuna pidetään sen joustavuutta. Tutkija voi missä vaiheessa tahansa toistaa kysymyksen, pyytää tarkennusta tai oikaista mahdollisen väärinkäsityksen. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 73.) Tutkimushaastatteluja tehdessämme kysyimme runsaasti tarkentavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli päästä syvemmälle kuin mitä yksistään haastattelurungossa pitäytyminen olisi mahdollistanut. Pidimme huolen, että haastattelu pysyi aiheessa, ja tarvittaessa palautimme haastattelun tutkimuksemme kannalta olennaisten teemojen äärelle. Haastattelumenetelmän joustavuuden voidaankin ajatella parantavan haastattelun luotettavuutta, sillä onhan haastattelussa tavoitteena saada mahdollisimman monipuolisesti tietoa tutkittavasti ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2017, 73).

Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan haastatteluun valituilla tulee olla kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, sillä muuten haastatteluaineisto ei välttämättä kerro tarpeeksi ilmiöstä, jota halutaan tutkia. Toisaalta haastattelun etuna on se, että osallistujan ei tarvitse välttämättä olla kirjallisesti lahjakas pystyäkseen ilmaisemaan itseään, sillä haastattelussa tarvittava informaatio saadaan puheen muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 73 - 74.) Kaikilla haastattelemillamme ohjaajilla oli vähintään 1,5 vuoden työkokemus ohjausalalta, ja jokainen heistä oli käynyt ohjausalan koulutuksen Jyväskylän yliopistossa. Näin varmistimme, että ohjaajilla on tarpeeksi sanottavaa koulutuksen kehittämiseen, ohjausasiatuntijuuteen, työelämän haasteisiin sekä koulutuksen ja työelämän kytkökseen liittyen.

Tutkimushaastatteluja toteuttaessamme pyrimme olemaan mahdollisimman objektiivisiä kuuntelijoita ja haastatteliijoita, ja reagoimme neutraalisti haastatteluissa esiin tulleisiin ilmiöihin. Näin toimimalla pyrimme minimoimaan oman toimintamme vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että tutkimustulokset eivät riippuisi satunnaisista tekijöistä, kuten esimerkiksi haastattelijan reaktioista (Tuomi & Sarajärvi 2017, 137). Pyrimme luomaan haastatteluihin vuorovaikutuksellisen ja avoimen ilmapiirin, jossa haastateltava voi ilmaista aitoja käsityksiään tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Myös haastattelun teemojen saattaminen haastateltavien tietoon hyvissä ajoin ennen haastattelun toteuttamista kannatti, sillä suurin osa haastateltavista oli valmistautunut haastatteluun pohtimalla teemojen herättämiä ajatuksia itsekseen jo etukäteen. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan tämä on tärkeää haastattelun onnistumisen kannalta.

Haastattelujen luotettavuuden parantamiseksi olimme varanneet kutakin haastattelua varten rauhallisen tilan. Ennen puhelinhaastatteluja pyysimme haastateltavaa varmistamaan, että hänellä on niin ikään sovittuna aikana käytössään rauhallinen tila, jossa hän voi keskeytyksettä osallistua haastatteluun. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaa tutkimushaastattelutilanne tulisikin rauhoittaa, eikä siihen saisi liittyä minkäänlaisia häiriötekijöitä. Tarkasimme nauhurin toiminnan aina ennen tutkimushaastatteluja, sillä jos tutkittava joutuu toistamaan itseään, on lopputulos harvoin tasoltaan yhtä korkea, kuin alkuperäinen kuvaus. (Syrjälä ym. 1994, 87.)

Luotettavuuden kannalta on lisäksi tärkeää, että tutkija käy jatkuvaa kriittistä pohdintaa tutkimusta tehdessään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 134 - 137). Tutkimusta tehdessämme olemme käyttäneet monipuolisesti erilaisia lähteitä ja pyrkineet arvioimaan niitä kriittisesti. Läpi tutkimuksen teon olemme myös pyrkineet huolellisuuteen ja kriittisyyteen sekä oman että toistemme kirjoittaman tekstin kohdalla. Analyysiä tehdessä muodostimme merkitysyksiköitä ja jaottelimme niitä kuvauskategorioihin ensin molemmat tahoillamme ja tämän jälkeen uudestaan yhdessä. Huomasimme tällöin joidenkin merkitysyksiköiden kohdalla, että ne tuleekin siirtää toiseen kuvauskategoriaan. Muutama merki-

tysyksikkö piti myös poistaa kokonaan, kun osoittautui, etteivät ne olleetkaan tutkimuksemme kannalta valideja. Tutkimusta tehdessä toimimme siis joustavasti ja palasimme analyysissä tarvittaessa myös taaksepäin.

Huusko ja Paloniemi (2006) ovat pohtineet artikkelissaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan. Tällöin kysymys luotettavuudesta kohdentuu siihen, miten uskollinen aineistolle tämä tulkinta on. Fenomenografiassa jokainen yksittäinen haastattelu tulee olla sijoitettavissa tehtyyn kategoriajärjestelmään. Luotettavuuden kannalta on oleellista, että tutkija on uskollinen aineistosta nousevien käsitysten erilaisuudelle sekä kategorioiden keskinäisille eroille, eli kategorioiden ei tule olla päällekkäisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Pyrimme kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että kuvaamme muodostuneiden kuvauskategorioiden tietosisältöä mahdollisimman tarkasti, ohjaajien erilaiset käsitykset huomioiden. Pyrimme havainnollistamaan käsitysten erilaisuutta tekstilainauksilla, joista jokainen kertoo jotakin erilaista ohjaajien käsittämisen tavasta.

Fenomenografista tutkimusta on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kritisoitu siitä, että analyysiprosessia ei ole raportoitu riittävän selkeästi. Analyysiprosessi voi monesti jäädä kesken, jolloin merkitysyksiköistä tehdään ensimmäisen tason kategorioita, muttei enää toisen tason kategorioita. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valottaa lukijalle prosessia, jonka myötä tutkimuksen tuloksiin on päädytty. Näin lukijalla on mahdollisuus tehdä omat tulkintansa prosessin laadusta ja onnistumisesta. Tätä edistää se, että tutkija on raportoinut tutkimuksensa vaiheet huolellisesti. Tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaaminen ja aineistolainaukset mahdollistavat sen, että lukija voi arvioida tutkijan tekemiä huomioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tutkimusta tehdessä pyrimmekin raportoimaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Havainnollistimme tekemäämme analyysiä ja siihen johtanutta päättelypolkua kuvioiden ja taulukoiden avulla, jotta lukija pystyisi seuraamaan sitä, miten tutkimuksemme teko on edennyt ja kuinka kuvauskategoriat ovat kussakin tutkimuskysymyksessä muodostuneet.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu pitkälti tutkimuksen etenemisen tarkkaan kuvaamiseen ja erilaisten käsitysten rikkaaseen raportointiin, jolloin tulee kysymykseen myös tutkimuksenteon eettisyydestä huolehtiminen. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen eettisyys on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. Tutkijan on oltava eettisesti sitoutunut ja hänen on huolehdittava esimerkiksi siitä, että tehty tutkimussuunnitelma on laadukas ja tutkimusasetelma tarkoituksenmukainen. Lisäksi tutkimuksen teosta ei luonnollisestikaan saa aiheutua tutkittavalle minkäänlaista vahinkoa. Tutkijan on siis vaalittava tutkimuksensa eettisyyttä ja luotettavuutta läpi tutkimuksenteon, eikä ajatella luotettavuuskriteerejä pelkkänä tarkistuslistana. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 126–131.)

Ennen tutkimuksen teon aloittamista perehdyimme molemmat tahoillamme edellä kuvattuun laadullisen tutkimuksen eettisyyteen, jotta osaisimme toteuttaa tutkimuksemme mahdollisimman eettisesti ja haastateltavaa kunnioittavalla tavalla. Kaikille haastateltaville etukäteen lähettämämme tietosuojailmoituksen (ks. Liite 1, s. 109) myötä varmistimme, että kaikki tutkimukseen osallistuvat saivat kattavasti tietoa tutkimuksen kulusta, tutkimustulosten tiedottamisesta sekä henkilötietojen keräämisestä ja säilyttämisestä. Kerroimme myös, että haastattelutilanteen voi keskeyttää ilman perusteluja missä vaiheessa tutkimusta tahansa tutkittavan niin halutessa. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkijan vastuulla on muun muassa kertoa tutkimuksen menetelmistä ja tavoitteista sekä varmistettava, että osallistuja tietää mistä tutkimuksessa on ylipäättään kyse. Painotimme ennen ja jälkeen haastattelutilanteen, että vastaamme mielellämme mihin tahansa haastateltavaa pohdituttaviin kysymyksiin tutkimustamme koskien.

Tutkittavalta on myös oltava vapaaehtoinen suostumus tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Ennen jokaisen haastattelun alkamista kysyimme haastateltavan suostumusta joko kirjallisesti tai puhelimesta suullisesti. Sanalliset suostumukset saatoimme myöhemmin myös kirjalliseen muotoon tutkimushaastatteluja litteroidessamme. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tärkeää ja olennaista tutkittavien suojassa on tutkimustietojen luottamuk-

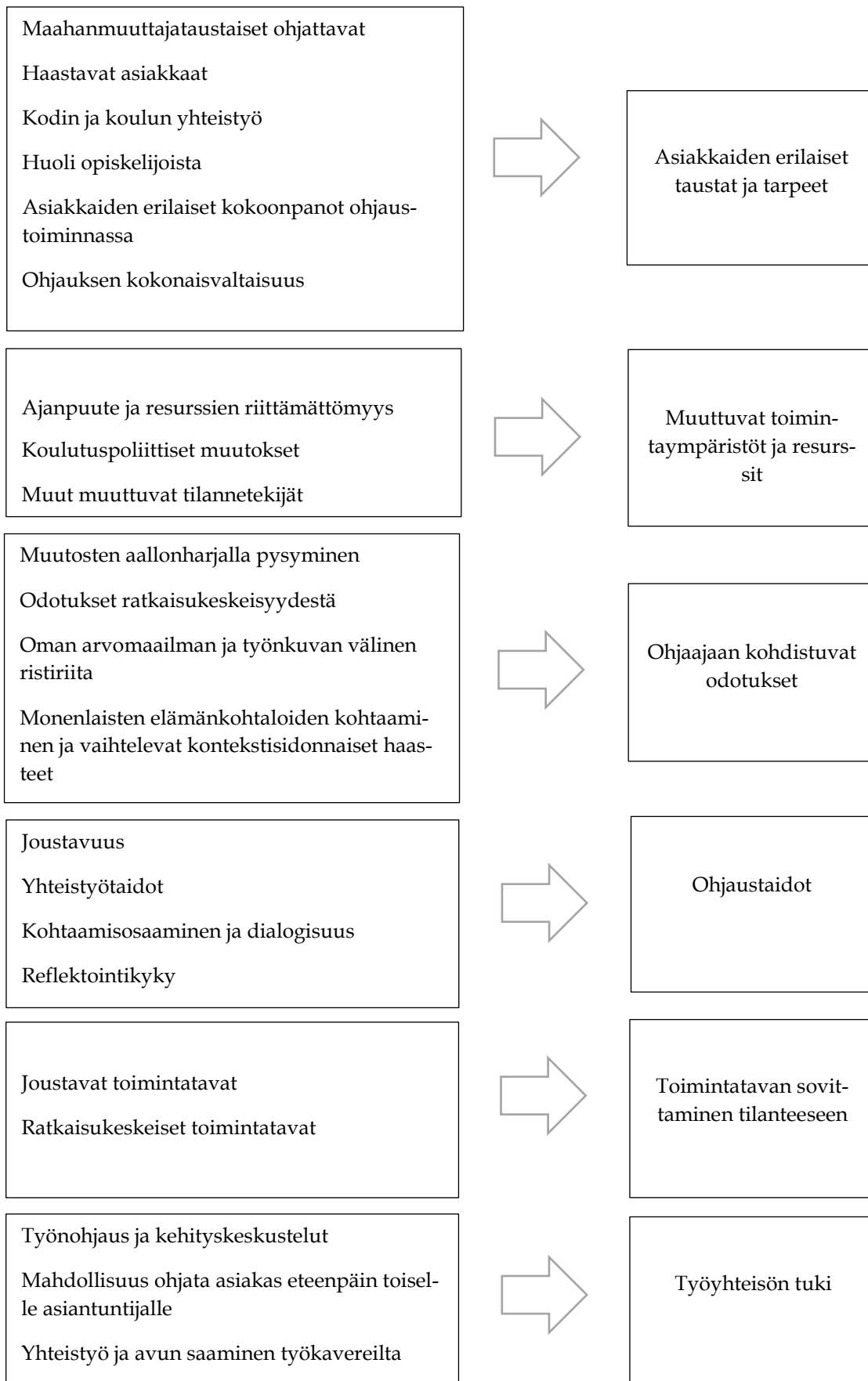
sellisuus. Tutkimuksesta saatuja tietoja ei saa luovuttaa ulkopuolisille eikä tietoja saa käyttää muuhun kuin tutkittaville luvattuun tarkoitukseen. Lisäksi kaikkien osallistujien tulee jäädä nimettömiksi, eikä heitä saa tunnistaa tehdystä ja raportoidusta tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Säilytimme tutkittavilta kerättyjä taustatietoja tutkimushaastatteluista erillisessä kansiossa. Taustatietoihin ja litterointeihin ei liitetty tutkittavien oikeita nimiä, vaan heidät nimettiin aiemmin esitetyin koodimerkinnöin E1 - E5 sekä M1 - M4. Tulosten raportoinnissa esiintyvien lainausten osalta olemme varmistaneet, että tutkittavan identiteetti ei ole niistä tunnistettavissa. Suuria muutoksia ei ollut tältä osin tarpeen tehdä, mutta poistimme kuitenkin ohjaajien mainitsemat nimet ja korvasimme ne esimerkiksi sanalla kouluttaja.

4 TULOKSET

Tarkastelemme tutkimuksen tuloksia yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Tulokset esitetään tutkimuskysymyksistä muodostettuina kuvauskategorioina, joiden jokaisen kohdalle olemme lisänneet lisäksi vähintään yhden suoran lainauksen haastatteluaineistosta. Lainauksissa käytetään koodimerkintää M1 – M4 silloin, kun haastateltava ohjaaja on ollut opiskelijana Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelmassa, ja koodimerkintää E1 – E5 silloin, kun kyseessä on opinto-ohjaajan erilliset opinnot suorittanut ohjaaja. Lainauksista poisjätetyt epäolennaisuudet on merkitty lainauksiin hakasulkein [- -]. Lisäksi tunnistettavissa olevat nimet on poistettu lainauksista ja korvattu sanalla kouluttaja.

4.1 Käsitteitä ohjaustyössä kohdatuista haasteista ja niihin vastaamisesta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, *millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneilla ohjaajilla on ohjaustyössä kohtaamistaan haasteista ja millä keinoin he vastaavat näihin haasteisiin*, muodostui haastateltavien ohjaajien käsityksistä kuusi kuvauskategoriaa: asiakkaiden erilaiset taustat ja tarpeet, muuttuvat toimintaympäristöt ja resurssit, ohjaajaan kohdistuvat odotukset, ohjaustaidot, toimintatavan sovittaminen tilanteeseen sekä työyhteisön tuki. Ennen jokaista kuvauskategoriaa on kuvattu merkitysyksikköryhmät, joista kukin kuvauskategoria muodostuu (ks. Kuvio 2).



KUVIO 2. Ohjaajien käsityksiä kohtaamistaan haasteista ja keinoista vastata niihin.

Asiakkaiden erilaiset taustat ja tarpeet. Yksi ohjaajien ohjaustyössä eniten kuvailemista haasteista liittyy erilaisiin asiakkaisiin sekä näiden taustoihin ja tarpeisiin. Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat tuovat haastetta ohjausvuorovaihtukseen muun muassa kielitaidon puutteen ja toisinaan myös omien totuuk-sien kertomisen kautta. Ryhmämuotoisessa ohjaustoiminnassa taas asiakkaiden ja asiakasryhmien erilaiset kokoonpanot tuovat haastetta ohjauksen käytännön järjestämiseen: vaihtelevat osallistujamäärät, toimintaan osallistuvien eri-ikäisyys sekä vaihtelevat ryhmätilanteet haastavat ohjaajan osaamista. Ohjaa-jien käsitysten mukaan ohjaustyössä on haastavaa myös ohjauksen kokonais-valtaisuus, eli se, että koko ohjattavan elämänkenttä tulee mukaan ohjaukseen.

Oppilaitoskontekstissa työskenteleviä ohjaajia askarruttaa niin oppilaitok-sen ja kodin välinen yhteistyö kuin huoli opiskelijoiden jaksamisestakin. Eten-kin lukio-opiskelijoiden jaksamisen nähdään olevan koetuksella, ja opiskelijo-i-den psykososiaaliset ongelmat, mielenterveyden haasteet ja ajoittainen uupu-minen heijastuvatkin lukion opinto-ohjaukseen. Koulun ja kodin välisen yhteis-työn haasteina nähdään lähinnä satunnaiset ongelmat yhteydenpidossa van-hempien kanssa sekä joidenkin vanhempien kielteinen suhtautuminen lapsensa oppilaitoksessa saamaan ohjaukseen. Haastavat asiakkaat kaikissa ohjauskon-teksteissa koetaan haasteellisina ohjaustoiminnan onnistumista ajatellen. Esi-merkiksi ohjattavan haasteelliset taustat ja haastava käyttäytyminen ohjausti-lanteessa, toisia osallistujia heikommat valmiudet osallistua ryhmätoimintaan sekä mahdolliset motivaatio-ongelmat ohjaustoimintaa kohtaan haastavat oh-jaajien osaamista.

Kun ne taustat on niin erilaiset ja joillakin vaan voi olla tosi, tosi konk-reettista, että tarvii niinku työnhakemiseen apua, että tehään ihan niin-ku työhakemuksia ja työhön asiakirjoja ja tämmösiä, ja sitten taas toisilla voi olla jotenki paljon enemmän ylipäätänsä se semmonen suunta haku-sessa. (M2)

Se tuki ei pelkästään, ku puhutaan opinto-ohjauksesta [- -] niin sanoisin, että kyllä me puhutaan niin kokonaisvaltasesta ohjauksesta, et se ei oo pelkästään sitä, et me katotaan, että mikä kurssi sun kannattaa tehdä ens vuonna. Vaan se on ihan kaikennäköstä, siellä tulee niin kummallisia

asioita välillä vastaan, et mä oon ihan miettnyt, että no (*naurua*), mutta kyllä niistä on selvitty. (M3)

Maahanmuuttajilla on suuri tavoite päästä työhön. Ja sitten kun se motivaatio on korkealla, niin silloin kun me pidetään yksilöhaastatteluja siinä alkuvaiheessa, kun takkaa lämmitellään, niin ne kertoo niitä omia totuuksia. Ne kertoo ihan mitä tahansa, ja sitten kun mennään oikeesti asioita tekemään, niin ne ei oo pitäny paikkaansa. Eli niillä on, niitten tapa toimia on erilainen kuin meillä, että meillä ei sillä tavalla suoraan valehdella, mutta he tekevät kaiken, että pääsisivät työpaikalle kotoutumaan. Se on semmonen tosi ikävä piirre. (E3)

Muuttuvat toimintaympäristöt ja resurssit. Haasteita ohjaajien työhön tuovat niin ikään muutokset ohjauksen toimintaympäristöissä sekä resurssit, joita ohjaustoimintaan on kulloinkin käytettävissä. Erityisesti ajanpuute ja resurssien ajoittainen riittämättömyys luovat ohjaajien käsityksien mukaan ajankohtaisia haasteita ohjaustoimintaan. Esimerkiksi toimintaympäristöjen sanelemat reunaehdot ohjaukselle ja ajankäytölle ovat usein ristiriidassa ohjaajan omien toimintatapojen kanssa, ei ole mahdollista toteuttaa aina sellaista ohjausta kuin haluaisi. Ohjaustoiminnalle on voitu asettaa ulkopuolelta liian tiukat aikaraamit tai asiakkaita saatetaan joutua ohjaamaan muualle resurssipulan vuoksi. Etenkin oppilaitoskontekstissa myös koulutuspolitiikan nopeatahtinen muutos ja oppilaitoksen kova käymistila haastavat ohjaajia.

Niissä mun työtehtävissä saatto olla, et ois ollu helpompaa, että mä oisin hänen kanssaan vaikka tehny jotain asioita, mut sit se ei käytännössä oo mahdollista, et sit pitää vähän luukuttaa, et okei, tämä osa tulee tästä, mut toi seuraava palikka sun pitää hakee tosta seuraavalta luukulta. (E2)

Ehkä ne [haasteet] tiivistyy ajanpuutteeseen, että se tapa, millä mä niinkun koen, et mä haluisin tehdä opon työtä, ei aina toteudu, koska mulla on niin paljon niitä ohjattavia. (E4)

Koulutuspolitiikka muuttuu niin valtavan nopeesti, että välillä ja nyt varsinkin tuntuu, kun viime päivinäkin on taas uutisoitu, että uusi hallitusohjelma tuo sitä ja tätä tullessaan, niin täytyy sanoa, että muutokset on niin nopeita, että täytyy tosiaankin tehdä kovasti töitä, et pysyy kaikkien näitten muutosten aallonharjalla. (M3)

Ohjaajaan kohdistuvat odotukset. Ohjaajien käsitysten mukaan heiltä odotetaan vahvasti moninaisten muutosten aallonharjalla pysymistä, mikä tuo oman haasteensa ohjaajan työnkuvaan. Haltuun otettavan tiedon määrä on valtava ja kartalla pysyminen kovatahtisessa muutoksessa haastavaa. Ohjaajilta odotetaan toisinaan liiallisissa määrin myös ratkaisukeskeisyyttä, vaikka ohjaajan tehtävä ei ohjaajien käsitysten mukaan ole olla varsinainen ratkaisuautomaatti asiakasta mietityttäviin asioihin. Myös asiakkaiden monenlaisten elämänkohtaloiden kohtaaminen, oman arvomaailman ja työnkuvan välillä toisinaan koettu ristiriita sekä kontekstin mukaan vaihtelevat ohjaajaan kohdistuvat haasteet tuovat haasteita ohjaustyöhön.

Kuitenkin koulutuksessa se, mä ite sillee jotenkin omaksuin justiin sen, että ei tarvii olla mikään ratkaisuautomaatti ja semmonen ehkä, et sitä vähän, tavallaan on käytännön työelämän kanssa semmosessa ristiriidassa, että tuota jossain määrin sitten semmosta niinkun odotetaan joka tahon toimesta. (M2)

Ehkä se isoin haaste tällä hetkellä on se miun omaan arvomaailmaan ja sit siihen työnkuvaan, niinkun niitten välinen ristiriita, et mie haluisin et mun työ ois kaikkein eniten sitä yksilöohjausta, koska mie koen, että siitä on oppilaille kaikkein eniten hyötyä. (E5)

Haasteet tuli niistä monenlaisista elämänkohtaloista, joita siellä oli. Kaikkee sitä, mitä ihmiset oikeessa elämässä kokee ja joutuu kohtaamaan. [- -] Et tavallaan se oman semmosen ammatillisen roolin pitäminen suhteessa siihen myötätuntoon ja myötäelämiseen niissä kaikissa ihan kama-lissakin jutuissa, mitä ihmiset on läpikäyny. [- -] Siihen suhtautuminen on sellasta tasapainottelua, että sä oot siinä omassa ammatillisessa ohjaajan roolissa, eikä hyppää sinne tavallaan, sinne verkon toiselle puolelle niinku jotenki jakamaan sitä asiaa muusta roolista kuin siitä [ohjaajan] roolista käsin. (E2)

Ohjaustaidot. Yhtenä keinona vastata työnsä moninaiisiin haasteisiin ohjaajat pitävät niitä ohjaustaitoja, joita heille on opintojensa aikana ja työelämän myötä karttunut. Joustavuus ja sen hyväksyminen, että on tehnyt riittävästi, ovat tärkeitä paitsi ohjauksen onnistumisen myös ohjaajan oman jaksamisen kannalta. Myös hyvät yhteistyötaidot niin asiakkaiden kuin työyhteisön ja muidenkin

verkostojen suuntaan auttavat ohjaajaa ohjaustyön haasteiden kohtaamisessa. Kohtaamisosaamista ja dialogisuutta ohjaajat puolestaan pitävät yhtenä tärkeimmistä keinoistaan haasteisiin vastaamisessa. Tämä käsittää muun muassa taidon kunnioittavaan kohtaamiseen hankalissakin tilanteissa. Myös hyvä reflektointikyky auttaa ohjaajien käsitysten mukaan etenkin haastavien tilanteiden jälkikäsitelyssä sekä suuntautuessa niistä eteenpäin.

Siinä ei olla niinkun minun elämää, minun ajatuksia viemässä eteenpäin, vaan että sitä hänen elämää ja ne on hänen kiinnostuksia, niin niitä tuota kunnioitetaan ja niitten mukkaan mennään ja tutkiskellaan asioita. (M2)

Varmaan yks semmonen aivan ehdottoman, mun mielestä tärkein ominaisuus ohjaajalla yleensäkin on joustavuus, et niinkun juuri johtuen siitä, kun ei koskaan tiedä, mitä tulee eteen ja minkälaisia asioita. (M3)

Tavallaan tulee se oman ammatillisuuden rajatkin siihen, että pitää jossain vaiheessa hyväksyä, että on tehnyt riittävästi. (M4)

Rupes sillee ihan niinku uhkaavasti käyttäytymään yks asiakas, niin sitten piti pyytää häntä poistumaan, niin tuota kyllä se niissäkin, mitkä on semmosia vaikeita tilanteita itellekin, niin niitten juttujen reflektointi antaa voimaa kohdata ne tilanteet, mut sitten myös sillai semmoseen jälkikäsitelyyn. (M2)

Toimintatavan sovittaminen tilanteeseen. Yhtenä keinona haasteisiin vastaamisessa on ohjaajien käsitysten mukaan sovittaa oma toimintatapa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Ohjaajien käyttämät keinot voidaan jakaa karkeasti joustaviin ja ratkaisukeskeisiin keinoihin. Ohjaajien käyttämiä, tilanteen mukaan joustavia keinoja ovat muun muassa väljien raamien asettaminen toiminnalle ja niiden soveltaminen aina tarpeen mukaan, tilan antaminen asiakkaalle esimerkiksi negatiivisten tunteiden purkamista varten, rakenteiden muokkaaminen ja oma joustaminen mahdollisuuksien mukaan sekä toisinaan myös luotto asioiden etenemiseen omalla painollaan tai keskittyminen muihin mahdollisiin vaihtoehtoihin. Ratkaisukeskeisiä toimintatapoja ovat taas muun muassa oikean tiedon hankkiminen ja sen sanoittaminen asiakkaalle, hienovarainen puuttuminen ristiriitatilanteissa sekä ongelmatilanteisiin puuttuminen ennaltaeh-

käisevästi tai ongelmien jo ilmetessä eli niin sanotusti ”kissan nostaminen pöydälle”.

Kyl se sen kohtaamisen kautta tuli, hänellä oli kauheen paha olla ja elämä ihan sekasin, mut se, et hän sai sitten aina välillä puhua mun kanssa kahden kesken niitä omia haasteita läpi, niin se rauhotti häntä sitten. (E1)

Pitää avoin mieli itellä, että monesti ne ratkasut tulee sieltä vastapuolelta aika hyvin, että kun antaa vaan mahdollisuuden pohtia, mikä itelle toimis parhaiten, niinku oppilaitten kohdalla ennen kaikkee. (M4)

Otetaan asia kerrallaan ja lähetään yhdessä selvittään, koska ei sellasia asioita oookkaan, mitä ei niinkun pystyttäis. Jos en ite osaa, niin sitten löytyy aina joku, jolta voijaan pyytää apua, että sanotaanko ratkaisukeskeisesti sitä pyrkii aina niinku asioita selvittämään, niin sitte ne haasteetkaan ei oo niinku esteitä. (E1)

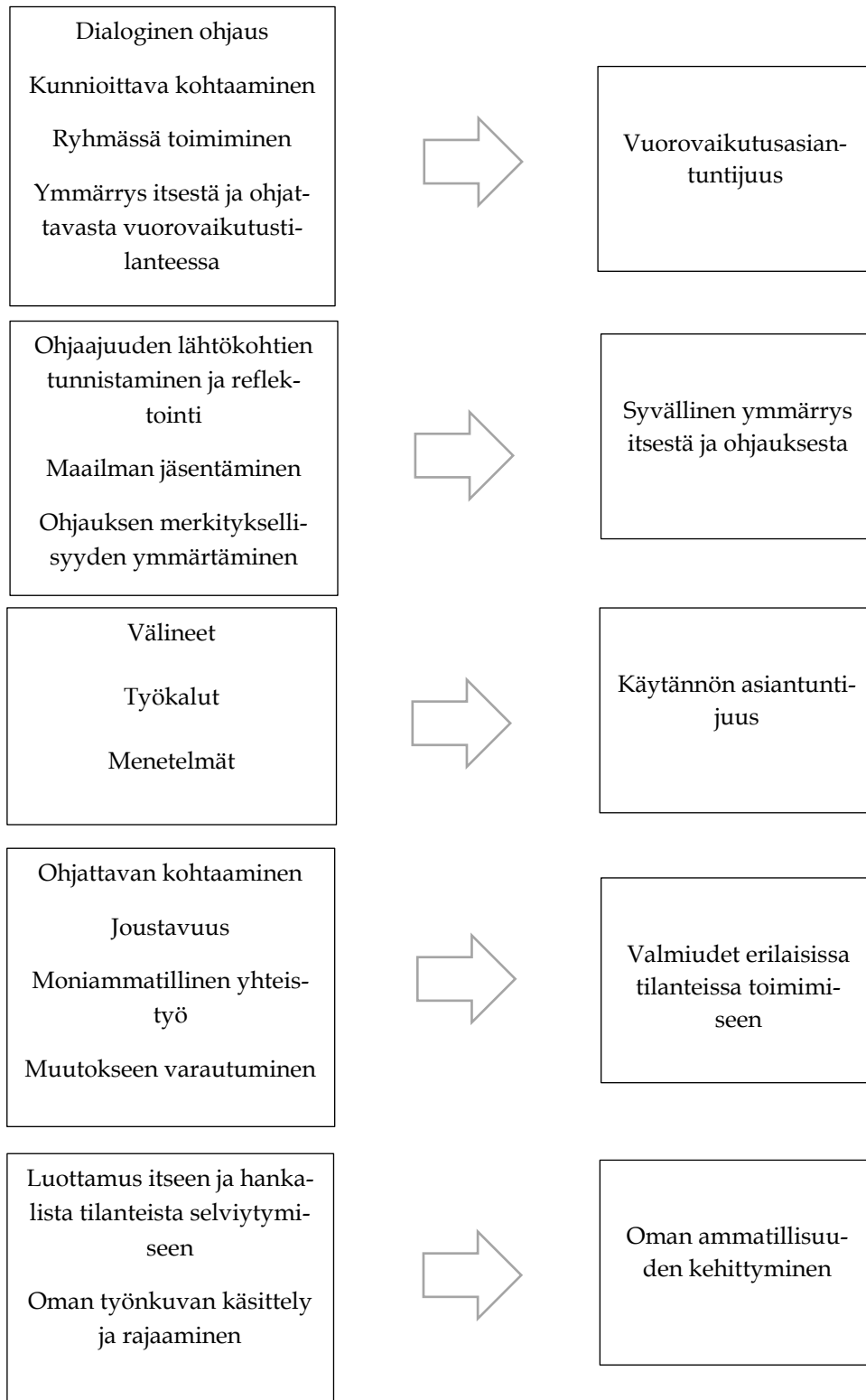
Työyhteisön tuki. Työyhteisön tuki antaa ohjaajien mukaan moninaisia eväitä ohjaustyön haasteiden kohtaamiseen. Mahdollisuus osallistua työnohjaukseen ja kehityskeskustelut lähiesimiehen kanssa koetaan tärkeinä, samoin kuin toimiva yhteistyö kollegoiden ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Avun saaminen tarvittaessa ja toisaalta mahdollisuus ohjata asiakas eteenpäin toiselle asiantuntijalle ovat niin ikään arvokkaita asioita, jotka auttavat selviytymään työn haasteista. Oman toiminnan reflektointi esimerkiksi työparin kanssa ja sen pohtiminen, mitä voisi tehdä jatkossa toisin, koetaan niin ikään hyödyllisiksi. Kaikissa työyhteisöissä ei kuitenkaan oletettavasti ole järjestetty mahdollisuutta kaikkiin tässä kuvattuihin tuen muotoihin, mikä voisi olla hyödyllistä ottaa huomioon ohjaajien jaksamisesta huolehdittaessa.

Oon saanu osallistua myös työnohjaukseen, eli semmonen opojen työnohjausryhmä, ni se on kans ollu yks semmonen juttu, mikä on kyl musta auttanu siihen, et jos on kokenu haasteita siin työssä, niin siellä on voinu niinkun vähän puida niitä ja saada semmosta vertaistukee muilta opoilta. (E4)

Mä ainakin sanoisin, että mä en opinto-ohjaajana tiedä kaikkia asioita, eikä mun tarviikaan tietää, niin sit mä ohjaan eteenpäin, jos mä koen, että se on sellanen, että siihen tarvitaan vaikka koulupsykologin apua. (M3)

4.2 Käsitteitä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta saadusta asiantuntijuudesta ja koulutuksen antamista valmiuksista kohdata haasteita ohjaustyössä

Toiseen tutkimuskysymykseen, *millaista asiantuntijuutta ja millaisia valmiuksia haasteiden kohtaamiseen Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneet ohjaajat ovat käsitystensä mukaan saaneet ohjausalan koulutuksista*, muodostui yhteensä viisi kuvauskategoriaa: vuorovaikutusasiantuntijuus, syvälinen ymmärrys itsestä ja ohjauksesta, käytännön asiantuntijuus, valmiudet erilaisissa tilanteissa toimimiseen ja oman asiantuntijuuden kehittyminen. Kuvauskategorioista kolme ensimmäistä kuvaavat Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta saatua asiantuntijuutta ja kaksi viimeistä koulutuksen antamia valmiuksia kohdata haasteita ohjaustyössä. Ennen jokaista kuvauskategoriaa on kuvattu myös merkitysyksikköryhmät, joista kukin kuvauskategoria muodostuu (ks. Kuvio 3).



KUVIO 3. Ohjaajien käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta saadusta asiantuntijuudesta ja koulutuksen antamista valmiuksista kohdata haasteita ohjaustyössä.

Vuorovaikutusasiiantuntijuus. Ohjaajien käsitysten mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset ovat kehittäneet laajasti heidän vuorovaikutusasiiantuntijuuttaan. Ohjaajat kuvaavat koulutuksien antaneen heille välineitä erityisesti dialogiseen ohjaukseen. Ohjaajat ovat oppineet koulutusten aikana läsnä olevaa kuuntelua, ja lisäksi he kuvaavat siirtyneensä neuvovasta ohjausotteesta kohti dialogisempaa ohjauksen tapaa. Ohjaajat kuvaavat, kuinka heidän on nykyään helpompaa antaa aikaa ohjattavalle, ja myös hiljaisuus koetaan tärkeäksi osaksi ohjausta.

Ohjaajien mukaan ohjausalan koulutukset ovat antaneet välineitä kunnioittavaan kohtaamiseen, jolloin ohjattava kohdataan tasavertaisena hänen tittleistään tai kansalaisuudestaan riippumatta. Koulutus on siis edesauttanut ohjaajien ajattelun muutosta aiempaa avarakatseisemmaksi. Koulutukset ovat ohjaajien käsitysten mukaan antaneet koulutuksiin sisäänrakennetun ryhmätyöskentelyn kautta taitoja toimia ryhmässä sekä lisänneet ymmärrystä omasta ja ohjattavan toiminnasta vuorovaikutustilanteessa. Ohjaajat kertovat tunnustavansa nykyään paremmin omia ennakkoluulojaan ja pystyvät asettamaan ne paremmin sivuun kohdatessaan ohjattavan. Ohjausalan koulutusten myötä ohjaajat myös ymmärtävät paremmin ohjattavan lähtökohtia, kuten esimerkiksi tämän kehitystasoa ja senhetkisen elämäntilanteen vaikutusta ohjaustilanteessa. Koulutus on auttanut ohjaajille valmiuksia katsoa maailmaa ohjattavan silmälasien läpi.

No ihan hirveesti just sitä dialogisuus- ja vuorovaikutusasiiantuntijuutta, mikä oli sellanen asia, että tuntu itellä ainakin, et se oli myös vaikeeta, et se ei ollu sillein ihan itsestään selvää. Ja koen, et en osannu sitä niinkun ihan hirveen hyvin ennen koulutusta. (E4)

Paljon koulutuksessa puhuttiin siitä, että pitää puntaroida niitä omia tunteita ja ajatuksia, mitä syntyy, ja että onko jotain ennakkoluuloja itellä, tunnistaa ja reflektoi niitä. [- -] Et pystyy senkin sitte, ettei tuo sille asiakkaalle sitä ajatusta, vaan kohtaa kuitenkin kunnioittavasti asiakkaan. (M2)

Täytyy muistaa vielä se kehitystaso, missä nää nuoret on, että he ei ymmärrä asioita vielä samalla tavalla kuin me, nii tämmösten asioiden niinku syvällinen ymmärtäminen tuli mun mielestä ton koulutuksen kautta. (M1)

Syvällinen ymmärrys itsestä ja ohjauksesta. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutukset ovat antaneet syvällistä ymmärrystä itseän ja ohjaukseen liittyen. Ohjaajat ovat saaneet koulutuksista muun muassa eväitä oman ohjaajuuden lähtökohtien tunnistamiseen. Ohjaajien käsitysten mukaan työssä toimiminen on helpompaa, kun tunnistaa oman arvomaailmansa ja kykenee sitä ymmärtämään. Ohjausalan koulutukset ovat antaneet eväitä omien lähtökohtien reflektointiin ja sitä kautta myös oman ammattitaidon rajojen tunnistamiseen. Ohjaajat kuvaavat omien rajojen tunnistamisen auttaneen sen ymmärtämisessä, milloin ohjattava tarvitsee toisen ammattikunnan edustajan apua. Toisaalta ohjaajat kertovat koulutusten aikana ymmärtäneensä, että toisen ihmisen kuuntelu asiassa kuin asiassa sekä myötätunnon ja välittämisen osoittaminen eivät vielä vie toiseen ammattirooliin, vaan ovat täysin sallittuja myös ohjaajalta.

Ohjaajien käsitysten mukaan koulutukset ovat selkeyttäneet, että ohjaus ei ole neuvontaa, vaan ennen kaikkea ohjattavan peilinä toimimista. Ohjausalan koulutukset ovat myös auttaneet jäsentämään ympäröivää maailmaa, sillä niiden aikana on pohdittu runsaasti esimerkiksi omaa ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Koulutukset ovat ohjaajien mukaan lisäksi auttaneet ymmärtämään laajalti ohjauksen merkityksellisyyden, jota ohjaajat kokevat osaavansa perustella nykyään paremmin myös muille.

Kyl se tärkein asiantuntijuus on oman itteni parempi tunteminen, eli et minun on helpompi tavallaan nykyään tehdä töitä ja toimia, kun mie tiiän sen oman arvomaailman niin paljon paremmin. (E5)

Jossakin luennossa tuli esille just se, että täytyy muistaa se oma asiantuntijuus, me ei olla jotain psykologeja, me ei olla lääkäreitä. Että sitten tietää, missä tulee vastaan se oma ammattitaidon raja ja missä vaiheessa hänet pitää siirtää sitten vaikka lääkärille tai muualle. (E3)

Tää, miten se mylläs sitä omaa ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa ja tämmöstä tapaa jotenki jäsentää ja ajatella ympäröivästä maailmasta. (E2)

Et tavallaan, jos mä olisin ilman tätä koulutusta jatkanut elämäni eteenpäin, niin mä olisin vaan tehnyt tätä neuvontaa, oisin vaan neuvonut ihmisiä, että näin pitää tehdä, kannattais tehdä, elikkä eikä sitä ohjauksellista otetta, että mä oon se peili ja hän peilaa omaa elämää ja kaikkia jatkajuttuja mun kautta. Että se on varmaan se suurin oivallus. (E3)

Sitä ohjauksen filosofiaa käsiteltiin aika monessakin yhteydessä. Näin mä ite koen, että toki se on antanu kauheen hyvän semmosen pohjan tavallaan ymmärtää, että mitä semmonen ohjauksellisuus tarkoittaa, ja antanu perusteen sille, minkä takia tää työ on kauheen tärkeätä, ja miten tää voi perustella muille. (M4)

Käytännön asiantuntijuus. Ohjaajien käsitysten mukaan he ovat saaneet Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista käytännön asiantuntijuutta, joka sisältää koulutuksien ohjaustyöhön antamia erilaisia välineitä, työkaluja ja menetelmiä. Ohjaajat kertovat, että heillä on opintoajoilta yhä tallessa esimerkiksi vanhoja muistiinpanoja, joihin he voivat tarvittaessa palata. Ohjaajat kuvaavat saaneensa myös ikään kuin vaivihkaa työkaluja omaan ohjaustyöhönsä seuraamalla ohjausalan kouluttajien tapaa tehdä ohjaustyötä opiskelijoidensa parissa. Opintojen aikaisilla harjoitteluilla kuvataan niin ikään olevan suuri merkitys käytännön asiantuntijuuden kehittymiselle. Kaiken kaikkiaan käytännön asiantuntijuus jää kuitenkin ohjaajien puheissa laajuudeltaan selvästi muita asiantuntijuuden osa-alueita kapeammaksi.

No tietysti, mähän sain tosi paljon semmosta käytännön asiantuntijuutta noitten harjoittelujen kautta. (M3)

Huomaan nyt, että on paljon samoja elementtejä niissä keskusteluissa ja mitä niinku itekki sai, millasta ohjausta, niin käytän aika pitkälti niitä samoja juttuja esimerkiks työkaluina. (M4)

Tavallaan se opetti, mulle tuli niinku paljon enemmän tosiaan mieleen näitä eriaisia välineitä, joita voi ottaa mukaan siihen ohjauskeskusteluun. (E3)

Valmiudet erilaisissa tilanteissa toimimiseen. Ohjaajien käsitysten mukaan he ovat saaneet Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta monenlaisia valmiuksia toimia erilaisissa haastavissa tilanteissa. Kuten ohjaajat asiantuntijuuteenkin liittyen mainitsevat, ovat he saaneet koulutuksista monenlaisia kohtaamisen taitoja. Koulutukset ovat ohjaajien mukaan kehittäneet dialogisuuden ja kohtaamisen taitoja esimerkiksi suhteessa ohjattavan vaikeaan elämäntilanteeseen. Nämä taidot ovat heidän käsitystensä mukaan auttaneet myös ohjaus-

työssä kohdattujen haastavien tilanteiden selvittämisessä. Ohjaajien mukaan erilaisissa ja haastavissakin elämäntilanteissa olevia ihmisiä on helpompi kohdata, kun on ehtinyt jo etukäteen prosessoida omaa suhtautumisen tapansa sekä eettistä ajatteluaan. Kyky tuoda voimaannuttavia näkökulmia ohjattavan hankalaan tilanteeseen on ohjaajien mukaan niin ikään koulutuksen antia.

Ohjausalan koulutuksista ohjaajat ovat saaneet joustavuutta erilaisissa tilanteissa toimimiseen, jolloin omien suunnitelmien muuttaminen esimerkiksi oppituntia pitäessä on helpompaa. Ohjaajat ovat saaneet koulutuksista lisäksi valmiuksia työskennellä moniammatillisesti, mihin sisältyy esimerkiksi taito ohjata tarvittaessa ohjattava eteenpäin toisen alan ammattilaiselle. Ohjaajat kuvaavat myös, kuinka koulutus on auttanut varautumaan yhteiskunnan nopeaan muutostahtiin. Lisäksi opintojen aikana on ollut puhetta esimerkiksi ohjaajan muuttuvasta ja kiireisestä työnkuvasta, jolloin siihen on ollut helpompi varautua.

Sieltä mä niinku valtavasti sain ton koulutuksen myötä sitä ymmärrystä ja osaamista, että mikä niinkun auttaa tommosten haasteellisten asiakkaiden elämäntilanteiden kohtaamisessa. (M2)

Ja että voisko olla tarpeellista sitten pyytää siihen tueksi jotain, jonkun muun ammattikunnan ihmistä siihen lisäksi, että pystyy ratkomaan niitä asioita, jotka siellä ehkä on. (E2)

Kyl siitä niinku yhteiskunnan nopeasta muutostahdistakin aika paljon puhuttiin, et ei se nyt ollu silleen mikään ylläri sitte tietysti työelämässä. (E4)

Oman ammatillisuuden kehittyminen. Ohjaajien käsitysten mukaan ohjausalan koulutukset ovat edistäneet oman ammatillisuuden kehittymistä, mikä on puolestaan auttanut ohjaustyön haasteiden kohtaamisessa. Ammatillisuuden kehittämisellä tarkoitetaan tässä syvällisiä ajattelun prosesseja, jotka ovat auttaneet ohjaajia kohtaamaan työnsä haasteita. Ohjaajien mukaan koulutukset ovat antaneet luottamusta itseän ja hankalista tilanteista selviytymiseen. Itseluottamus tuo turvaa ja kykyä lähestyä hankalia tilanteita rauhallisella otteella sekä uskoa siihen, että pystyy toimimaan, oli tilanne mikä hyvänsä. Lisäksi

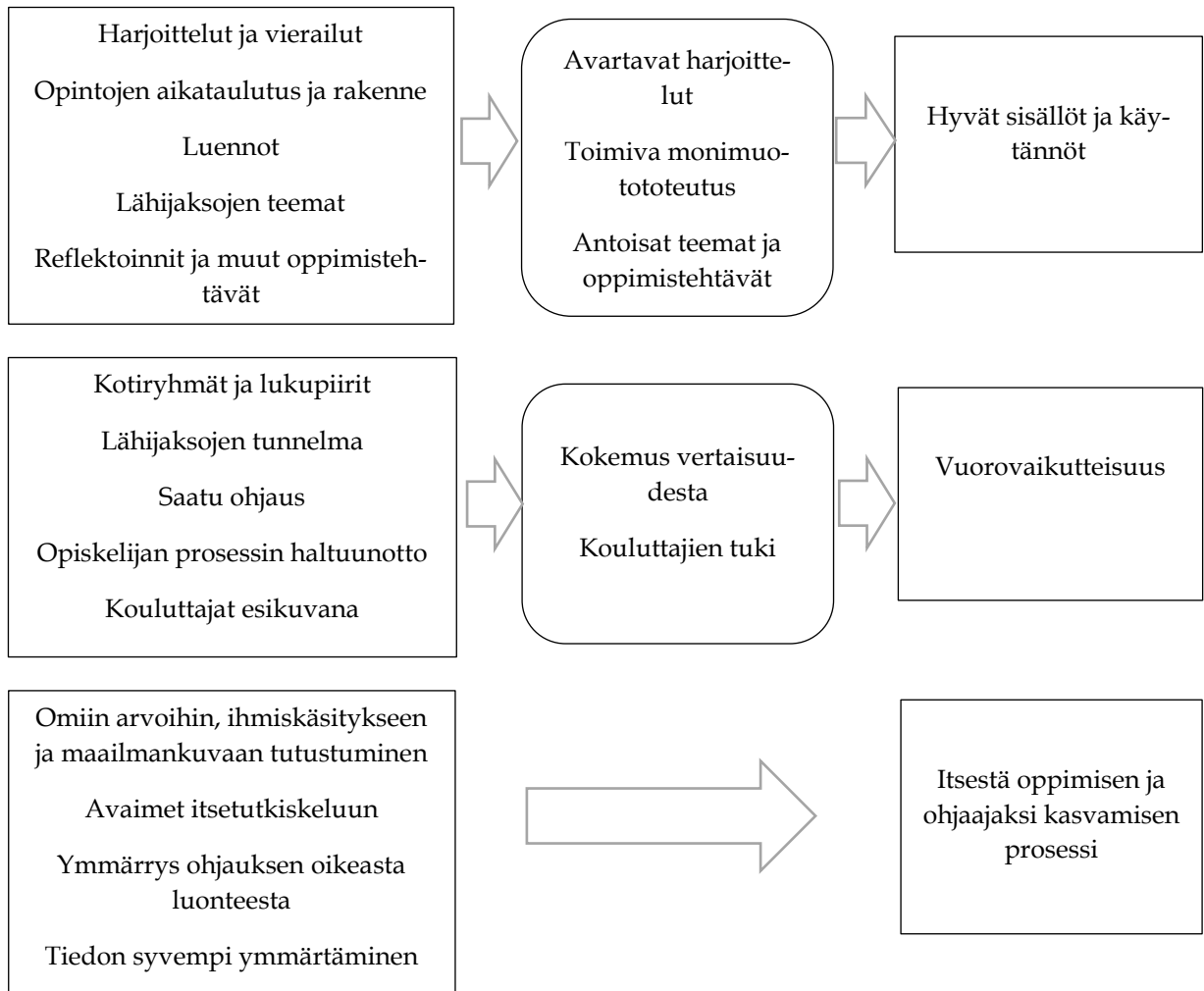
koulutukset ovat antaneet eväitä ohjaajan työnkuvan käsittelyyn ja rajaamiseen. Sen ymmärtäminen, että kaikkiin asioihin ei voi vaikuttaa, on ollut ohjaajien mukaan positiivinen asia heidän työhyvinvointinsa kannalta. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutukset ovat auttaneet kohdistamaan energiaa itselle merkityksellisiin työtehtäviin, koska niiden aikana on mietitty, mikä itselle on työssä tärkeää ja arvokasta.

Just asiakaskohtaamisissa niin tuota, kyl se sillee avas silmiä, että no onpas se [koulutus] kyllä antanu tavallaan semmosta luottamusta itsen. (E1)

Toisaalta antokin niitä eväitä, ehkä semmosta ymmärrystä tavallaan siitä, että mitkä on semmosia asioita, mihin itse voi vaikuttaa. Sitten kun on joi-tain asioita, mihin on hyvin vaikee vaikuttaa, niin semmosta ammatillisuuden rajaamista kyllä oli jonkun verran, ja se on ollu tärkeä jo ihan niinku työhyvinvoinnin kannalta. (M4)

4.3 Käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen onnistumisista

Kolmas tutkimuskysymyksemme, *millaisissa asioissa Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden ohjaajien käsitysten mukaan koulutus on onnistunut*, jakautuu kolmeen kuvauskategoriaan: hyvät sisällöt ja käytännöt, vuorovaikutteisuus sekä itsestä oppimisen ja ohjaajaksi kasvamisen prosessi. Lisäksi hyvät sisällöt ja käytännöt -kuvauskategoria jakautuu vielä kolmeen alakategoriaan: avartavat harjoittelut, toimiva monimuotototeutus sekä antoisat teemat ja oppimistehtävät. Vuorovaikutteisuus -kuvauskategoria jakautuu puolestaan kahteen alakategoriaan: kokemus vertaisuudesta sekä kouluttajien tuki. Ennen jokaista kuvauskategoriaa on kuvattu vielä merkitysyksikköryhmät, joista kukin kuvauskategoria muodostuu (ks. Kuvio 4).



KUVIO 4. Ohjaajien käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien onnistumisista.

Sekä maisteriohjelman että opinto-ohjaajan erilliset opinnot suorittaneiden ohjaajien käsitysten mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutus on varsin onnistunut kokonaisuus. Ohjaajilla on paljon hyvää sanottavaa koulutuksista, ja puheissa korostuvat koulutusten useat positiiviset piirteet. Opintoja verrataan luonteeltaan jopa ryhmäterapiajaksoon. Ohjaajat kuvailevat koulutuksia muun muassa sanoilla laadukas, monipuolinen, vaikuttava ja hyvin järjestetty. Koulutuksia kehuaan myös parhaiksi kaikista koulutuksista, joita ohjaajat ovat elämänsä aikana käyneet. Kokonaisuudessaan voidaankin sanoa ohjausalan koulutusten jättäneen varsin myönteisen kuvan ohjaajien mieliin.

Hyvät sisällöt ja käytännöt. Ohjaajien käsitysten mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa onnistunutta ovat erilaiset sisällöt ja käytännöt, joista koulutukset koostuvat. Koulutukset koetaan kokonaisuudeltaan ja rakenteeltaan toimiviksi, ja niissä on hyvä teorian ja käytännön välinen suhde. Opintojen vieminen hyvinkin henkilökohtaiselle tasolle koetaan niin ikään positiivisena asiana. Koulutusten teemojen pohtiminen ei ohjaajien mielestä jää siis vain yleiselle tasolle, vaan niitä pyritään aina syventämään ja omakohtaistamaan. Opetuksen painottuminen yhteiselle keskustelulle luennoinnin sijasta saa ohjaajilta niin ikään paljon kiitosta. Lisäksi ohjaajien käsitysten mukaan ohjausalan koulutukset eroavat positiivisesti monista muista koulutuksista myös siinä suhteessa, että opinnoista on saanut rakentaa pitkälti omannäköiset ja omia oppimistarpeita vastaavat, eikä mitään valmista ehdotonta kaavaa ole annettu. Hyvistä sisällöistä ja käytännöistä ohjaajien puheessa korostuvat harjoitteluihin, monimuotototeutuksen toimivuuteen sekä koulutuksien erilaisiin teemoihin, oppimistehtäviin, vierailuihin ja kirjallisuuteen liittyvät teemat, joita avaamme seuraavaksi lisää.

Siellä oli sopivasti teoriaa, keskustelua, käytäntöä ja sitten se kaheksan viikon harjoittelu, niin se oli tosi hyvä kokonaisuus. (E3)

Mun mielestä parhaat lähiopintojaksot oli sellasia, millon ne teemat niinku toteutettiin sillain hyvin henkilökohtaisesti ja omakohtasten kokemusten kautta ja hyvin keskustelemalla. (E5)

Avartavat harjoittelut. Ohjaajien käsitysten mukaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksiin sisältyvät harjoittelut ovat yksi onnistunut osa koulutuksien kokonaisuutta. Harjoitteluja koetaan olleen koulutuksissa pääosin sopivasti ja ne ovat olleet antoisia kokemuksia. Lisäksi ohjaajat pitävät siitä, että harjoittelupaikat saa valita vapaasti itse, ja harjoitteluista on myös mahdollista saada hyväksilukuja aiemman ohjauskokemuksen perusteella. Ohjaajat kokevat, että harjoittelujen suorittamisessa yksilölliset elämäntilanteet on otettu hyvin huomioon, eikä tuntimäärien täyttymistä ole tuijotettu pilkuntarkasti. Lisäksi suositus käydä harjoittelujen aikana tutustumassa moneen eri ohjauksen kontekstiin

on ohjaajista hyvä, sillä se kannustaa käymään myös sellaisissa paikoissa, joihin ei ehkä muuten tulisi mentyä. Harjoitteluista kirjoitettavat oppimispäiväkirjat sekä harjoittelukokemusten jakaminen omissa kotiryhmissä ovat niin ikään onnistuneita sisältöjä koulutuksissa, sillä niiden myötä on päässyt refleктоimaan harjoittelujen aikana tapahtunutta oppimista.

Harjoittelut oli ihan äärimmäisen hyviä ja tarpeellisia, ihan sopiva määrä mun mielestä. (M1)

Sain niitten omien kiinnostusten mukaan etsiä ne harjoittelupaikat ja olla sen verran, ku ite halus missäkin paikassa ja näin, niin se oli mun mielestä tosi, tosi hyvä juttu. (E2)

Musta oli tosi hyvä, kun mä siellä seurasin näitä sen kaheksan viikkoo, niin mä kirjoitin jokasesta näistä semmosen koosteen, että mitä mä siinä harjoittelussa niinku oivalsin. Et se oli tavallaan itsearviointia siitä, että mitä mä itse opin ja mitä tää mulle anto. (E3)

Toimiva monimuotototeutus. Ohjaajien koulutusten onnistumisia koskevissa käsityksissä esille nousee koulutusten toteutusmuoto. Monimuotototeutus koetaan varsin toimivaksi ja lähijaksoja on odotettu monesti innolla. Koulutusten monimuotototeutus on ohjaajien mukaan myös mahdollistanut opintojen yhdistämisen työssäkäyntiin sekä opiskelemisen toiselta paikkakunnalta käsin. Opinnot on kokonaisuudessaan olleet melko vaivatonta yhteensovittaa oman elämän kanssa. Myös lähi- ja etäjaksojen rakenne sekä aikataulutus ovat ohjaajien käsitysten mukaan toimivia. Lähijaksojen intensiivisyys koetaan myönteisenä, ja etäjaksoilla on puolestaan saanut rauhassa sulatella koulutuksen lähita- paamisilla opittua. Ohjaajat kuvaavat lähijaksoja hyvin suunnitelluiksi, ja erityisen hyvä asia niillä on ollut ajan antaminen kotiryhmille ja lukupiireille, jotka koetaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi osaksi koulutuksia.

Kyl se niinku omaan elämäntilanteeseen sopi ku nappi silmään. Ja tavallaan mä tykkäsin, kun pysty tekemään töitä aika täyspainotteisestikin sit siinä loppuvaiheessa, et sai toisen jalan jo sinne työelämän puolelle ja sitten samalla tehtyä opintoja. (M4)

Oli hyvä, että ne oli sellaisia yksittäisiä jaksoja, et kaukaa kulkevat opiskelijat pysty olemaan esimerkiksi muutaman päivän ja sit taas kuukauden poissa, et se oli tosi hyvää niissä, ja sit oli kivaa, että oli aina yks lukupiiri-päivä ja kotiryhmäpäivä, et se rakenne oli mun mielestä hyvä ja hyvin suunniteltu. (M1)

Antoisat teemat ja oppimistehtävät. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutusten onnistuneita puolia ovat niiden sisältämät erilaiset teemat ja oppimistehtävät. Antoisiksi on koettu monet koulutusten teemoista, joista keskeisimmiksi nousevat dialogisuus, arvot, ihmiskäsitys ja maailmankuva. Näiden teemojen pohtiminen on hyvä linjaus koulutuksiin, sillä ohjaajien mukaan niihin ei ole juurikaan aikaa työelämässä syventyä. Ohjaajien mukaan arvokasta on myös se, miten esimerkiksi dialogisuuden teemaa kuljetetaan taitavasti läpi koulutuksen, jossa se toimii ikään kuin punaisena lankana. Omien arvojen, ihmiskäsityksen ja maailmankuvan pohtiminen koulutusten aikana on ohjaajien mukaan helpottanut ohjaustyön tekemistä. Teemoihin syventyminen kirjallisuuden avulla on niin ikään koettu opettavaiseksi, ja itselle tärkeäksi kirjaksi ohjaajat nostavat muun muassa Vance Peavyn Sosiodynaamisen ohjauksen oppaan.

Onnistuneita ovat ohjaajien käsitysten mukaan olleet myös vierailevien luennoitsijoiden omat uratarinat sekä kentälle tehdyt vierailut. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjauksen täydennyskoulutukseen tutustuminen on ollut opettavainen kokemus. Vierailujen ajatellaan olleen tärkeitä myös siksi, että niiden kautta on saanut tutustua erilaisiin ohjauksen konteksteihin ja päässyt verkostoitumaan alan toimijoiden kanssa. Lisäksi ohjaajat nostavat erilaiset oppimistehtävät, kuten opinto-ohjaajan erillisten opintojen lopputyön, etäjäksotehtävät ja kirjallisuuden reflektoinnit, onnistuneiksi ja opettavaisiksi osiksi koulutuksia. Oppimistehtäviä ajatellaan olleen pääosin sopivasti ja ne ovat syventäneet lähijaksoilta saatua tietoutta. Tehtävien läpikäynti lähijaksoilla on tehty toimivalla tavalla, ja tehtävistä keskusteleminen esimerkiksi kotiryhmissä on mahdollistanut opitun soveltamisen ja peilaamisen.

No kyllä ihan ehdottomasti noi kaikki sisällöt, missä sivutaan sitä ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa ja niitten pohtimista, dialogisuutta, kohtaa-

mista. Mitä kaikkee se pitää sisällään, että niin monessa kohtaa siellä opinnoissa korostettiin sitä aikaa, huomiota ja kunnioitusta -kytkyä, että mitä sen takana on. Kyllä se on mun mielestä sitä ihan parasta, joka pitäisi olla siellä jatkossakin. (E2)

Se oli ihanaa, että siellä oli aina niitä vierailijoita kertomassa omasta työstään ja niistä mahdollisuuksista ja omista urapoluista, että ne oli kyllä ihan tosi mahtavia juttuja ja semmosia inspiroivia. (M4)

Mun mielestä se oli kuitenkin hirvittävän kiva, sen lisäksi, että piti tehdä harkka, niin oli niitä vierailukäyntejä. Ne oli tosi hyviä, mä tykkäsin niistä ihan valtavasti. (M3)

Tykkäsin tosi paljon kirjojen referoinnista. Se oli tosi kiva, että ne avattiin sillä tavalla, että jokainen esitteli sen oman kirjan ja sieltä päällimmäiset asiat ja sitten keskusteltiin asioista. Se oli jotenkin tosi kätevä, että itse ei tarvinnut kaikkia kirjoja lukea. (E3)

Vuorovaikutteisuus. Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusten vuorovaikutteisuus nousee ohjaajien käsityksissä erityisen keskeiseksi, tärkeäksi ja onnistuneeksi piirteeksi koulutuksissa. Vahvaa vuorovaikutteisuutta ilmentävät, koulutuksien aikana toteutuvat pienryhmät sekä omalta ohjaajalta saatu tuki ja ohjaus koetaan ohjaajien puheessa tärkeänä, ellei jopa tärkeimpänä, osana koulutuksia. Ohjaajat korostavatkin, että he toivovat pienryhmätoiminnan olevan osana näitä koulutuksia myös tulevaisuudessa. Kouluttajilta saatu tuki on ohjausalan koulutuksissa ollut ohjaajien mukaan vertaansa vailla, ja kouluttajat ovat hienolla tavalla ottaneet opiskelijoiden prosessia haltuun. Koulutuksien teemojen pohtiminen ja mylläminen yhdessä vertaisten ja kouluttajien kanssa on käsitetty erityisen merkityksellisenä oman ohjaajuuden kehitykselle. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutusten lähijaksoilla on vallinnutkin yhteisesti jaettu myönteinen, optimistinen ja jopa ideologinen tunnelma.

Hyvin vahva semmonen yhteisesti jaettu kokemus siitä, että ollaan opiskelemassa jotain tosi hienoa, jolla on tosi paljon merkitystä, paitsi niinku henkilökohtaisesti, mutta sitten jotenki yhteiskunnallisesti, ja sillä tavalla niinku, se ehkä kiteyttää sen. Ne ajatukset siitä, niistä opo-opinnoista. (E2)

Kokemus vertaisuudesta. Ohjaajien käsitysten mukaan kokemus vertaisuudesta koulutuksen aikana on ollut vahva. Erityisen tärkeäksi nousee oma kotiryh-

mä, jota kuvaillaan muun muassa sanoilla merkityksellinen, antoisa ja mahtava. Oma kotiryhmä on koettu koulutuksissa paikkana, jossa voi jakaa omia kokemuksia sekä peilata omaa osaamistaan toisten kautta. Kotiryhmä koetaan turvalliseksi ympäristöksi, jossa saa vapaasti puhua itseä askarruttavista asioista ja rakentaa yhteistä ymmärrystä toisten kanssa. Kotiryhmältä saatu, vertaisten antama ohjaus omissa muuttuvissa elämäntilanteissa on myös koettu tärkeäksi ja rohkaisevaksi. Vertaisuutta ohjaajien puheessa ilmentävät kotiryhmien lisäksi lukupiirit sekä ylipäätään mahdollisuudet käydä keskustelua muiden opiskelijoiden kanssa. Näiden lisäksi maisteriopiskelijoiden ja opinto-ohjaajan erillisten opintojen opiskelijoiden sijoittaminen samaan ryhmään on ollut ohjaajien mielestä myönteinen oppimiskokemus. Pienryhmätyöskentely kokonaisuudessaan on koettu tärkeäksi myös verkostojen luomisen kannalta, sillä tällöin jo ohjaajaksi valmistuessa on ollut valmiina joitakin verkostoja pohjana tuleville.

Iso osahan siitä oli sitä semmosta vertaisuutta ja sen muun opiskelijapöytäruokan, varsinkin sen oman pienryhmän kanssa, koettua ja jaettua, sitä semmosta yhteistä. (E2)

Kotiryhmät ja lukupiirit oli semmosia, missä sä pystyit oikeesti niinku peilaan omaan osaamiseen niitä juttuja, ja miettimään, mitä mä voisin o-massa työssäni käyttää tällasia uusia asioita esimerkiks. (M1)

Sehän oli tietenkin se toinen simmonen kantava voima, että meillä oli tosi hyvä ryhmä, jonka kanssa pysty kaikenlaista sitten pureksimaan siinä matkan varrella. On naurettu ja itketty ja tuota, valtavan tärkeä ryhmä oli. (M2)

Se vertaistuen merkitys siellä ja pienryhmätyöskentely oli ihan älyttömän hieno juttu, ja ehottomasti sitä mun mielestä kannattaa hyödyntää jatkossakin, että se loi niitä verkostoja jo ja sitten tavallaan loi sitä pohjatyötä sille tulevalle verkostolle. (M4)

Kouluttajien tuki. Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen onnistumisia pohdittaessa keskeiseksi nousee kouluttajien opiskelijoille antama tuki ja ohjaus. Ohjausta on ollut ohjaajien käsitysten mukaan saatavilla riittävästi, ja se on ollut luonteeltaan laadukasta, kannustavaa ja tukevaa. Sillä on ohjaajien mukaan ollut suuri merkitys oman ohjaajuuden ja osaamisen kehittymiselle sekä

myöhemmille elämänvaiheille. Ajan antaminen ja kiireettömät ohjauskeskustelut oman kotiryhmän kouluttajan kanssa ovat jääneet ohjaajien mieleen. Lisäksi ohjausalan maisteriohjelman graduohjaus on ollut ohjaajien mukaan suorastaan erinomaista ja eronnut mahdollisesta aiemmin saadusta graduohjauksesta positiivisesti. Ohjaajien mukaan myös opiskelijoiden prosessi on otettu koulutuksien aikana haltuun ainutlaatuisen kokonaisvaltaisesti. Lisäksi ohjaajat kokevat saaneensa kouluttajilta aikaa, huomiota ja kunnioitusta, joita he haluavat myös itse työssään omille ohjattavilleen tarjota. Kouluttajilta saadun ohjauksen lisäksi kouluttajien toiminta on siis toiminut eräänlaisena esikuvana ja mallina opiskelijoiden oman ohjaajuuden kehittymiselle.

Kyllä ehattomasti, mä koen, että se oli ihan mielettömän hieno tapa, millä siellä jotenki otettiin opiskelijan prosessi haltuun. Oli paljon niitä ohjauskeskusteluja niin graduohjaajan kanssa kuin sitten oman ohjaajan kanssa. (M4)

Ohjaajan kanssa ne kahenkeskiset pitkät keskustelut, ne ohjauskeskustelut, niin kyl ne varmaan kaikista eniten niinkun kehitti sitä omaa osaamista. (E1)

Mä oon kyllä tosi kiitollinen siitä, että meillä oli kotiryhmässä vetäjänä semmonen ihminen, joka hyvin vahvasti, ei nyt sanonu, että teidän on pakko, mutta olisi hyvä, että kävisitte TE-hallinnossakin tekemässä ohjausta tai kysyisitte, että onks mahdollista tulla tänne harkkaan. (M3)

Ainakin me siinä meiän pienryhmässä monesti mietittiin, että se kaikki, mitä me siellä opiskeltiin ja pohdiskeltiin ja mietittiin, niin jotenki aatteli, et se kouluttaja on niinku jotenkin sen ilmentymä (*nauru*), et tommosta, toi on niinku se meiän tavotekuva. Ja uskon, että koko meiän pienryhmälle kouluttajalla oli tosi iso merkitys. (E2)

Itsestä oppimisen ja ohjaajaksi kasvamisen prosessi. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutus on kaiken kaikkiaan ollut arvoja, ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa mylläävä, antoisa prosessi, jonka aikana on oppinut paljon itsestä. Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset eroavat ohjaajien käsityksissä mahdollisista heidän aiemmin käymistään koulutuksista siten, että ohjausalan koulutukset koetaan luonteeltaan paljon syväluotaavammiksi. Näissä koulutuksissa

oma kehittyminen on jokaisen opiskelijan omalla vastuulla, sillä niissä annetaan hyvin vapaat kädet omien opintojen rakentamiseen ja painottamiseen siihen suuntaan, mikä opiskelijaa itseään kiinnostaa.

Koulutukset antavat ohjaajien mukaan tilaa ohjaajaksi kasvamisen prosessille. Koulutukset ovat niin ikään tarjonneet ohjaajille avaimia itsensä tutkiskeluun, ja ohjaajat kuvaavat pohtineensa koulutuksen aikana paljon sellaisia teemoja, joita eivät aikaisemmin ole miettineet lähes ollenkaan. Koulutus on auttanut kirkastamaan ohjaajien omia arvoja sekä rakentamaan omaa ohjaustoimintaa niiden pohjalle. Ohjaajat kuvaavat tulleeensa tietoisemmaksi omasta linssistään, jonka läpi tätä maailmaa tarkastelevat. Linssillä tarkoitetaan esimerkiksi ohjaajan ennakkoluuloja tai odotuksia, jotka vaikuttavat siihen, miten hän ohjaustilannetta katsoo ja siinä toimii. Lisäksi koulutus on valottanut ohjaajille sitä, mitä ohjaus oikeasti on, ja edesauttanut aiemman tiedon syvällisempää ymmärtämistä.

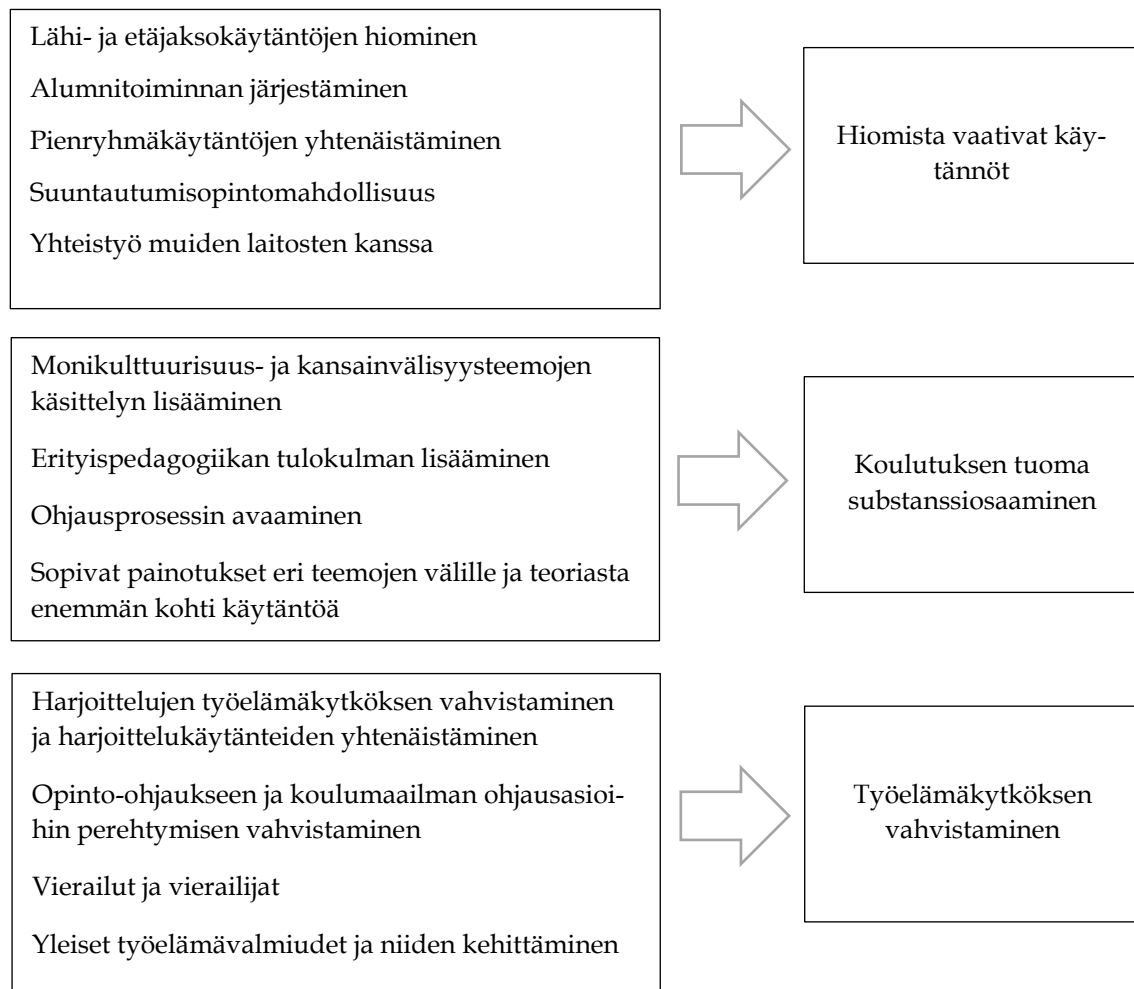
Ihana, että jo heti opintojen alusta asti jotenkin lähettiin siitä, että miten ne arvot ja eettinen ajattelu on kaiken pohja, ja että sitä sitten näitten koko opintojen ajan me opitaan tiedostamaan ja rakentamaan sitä meidän käytäntöä niitten pohjalle. Teki melkein mieli taputtaa siellä, että tiedostettais enemmän justiin, että mistä käsin me sitten työtämme tehään. Joo, se oli varmaan se kaikkein merkittävin ja semmoinen punainen lanka koko opinnoissa. (E1)

Sitä puitiin siellä niin paljon, että mistä lähtökohdista ja minkälaisesta arvomaailmasta kukin ohjaaja ite ponnistaa, nii sillä on tosi paljon merkitystä siihen, et sen saa kiinni just siitä, että hei nyt mulla on tämmönen ajatus, niin se varmaankin johtuu siitä ja näin eespäin. (E4)

Se oli jollakin tavalla ihan pysäyttävä, kun luulin, että osasin ohjata ennen kuin alotin sen koulutuksen. [- -] Mun mielestä se koko koulutus oli rakennettu äärettömän viisaasti niin, että se anto tilaa semmoselle, se oli niinku prosessi, me kasvettiin ohjaajaksi. [- -] Ja ihan loistava koulutus, todella paras ja pysäyttävä. (E3)

4.4 Käsitteitä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen kehittämistarpeista

Neljänten tutkimuskysymykseen, *tulisiko koulutusta Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden ohjaajien käsitysten mukaan kehittää ja jos, niin miten*, muodostimme ohjaajien käsitysten pohjalta kolme kuvauskategoriaa: hiomista vaativat käytännöt, koulutuksen tuoma substanssiosaaminen sekä työelämäkytköksen vahvistaminen. Ennen jokaista kuvauskategoriaa on kuvattu myös merkitysyksikköryhmät, joista kukin kuvauskategoria muodostuu (ks. Kuvio 5).



KUVIO 5. Ohjaajien käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusten kehittämiskohteista.

Hiomista vaativat käytännöt. Ohjaajien käsitysten mukaan koulutuksien hiomista vaativat käytännöt liittyvät lähi- ja etäjaksojen käytäntöihin, pienryhmien toimintaan, alumnitoimintaan, suuntautumisopintomahdollisuuden tarjoamiseen ja laitosten välisen yhteistyön kehittämiseen. Ohjaajien mielestä lähi- ja etäjaksojen aikatauluja tulisi ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden osalta yhtenäistää niin, että lähi- ja etäjaksoja olisi yhtä säännöllisesti kumpanakin opintovuotena. Myös lähijaksojen aikataulut pitäisi saattaa opiskelijoiden tietoon riittävän ajoissa, ja yhdellä lähijaksolla ei saisi olla kerrallaan liikaa asiaa, jotta myös opitun pureksimiselle jää aikaa. Koulutuksen kotiryhmiltä toivotaan lähinnä ryhmien toimintatapojen yhtenäistämistä. Lisäksi olisi hyvä, jos toimimattomiksi osoittautuville pienryhmille olisi saatavilla koulutuksen taholta entistä vahvempaa tukea mahdollisiin ristiriitatilanteisiin.

Alumnitoiminnan järjestämiselle on ohjaajien suunnalta toiveita, kuten myös suuntautumisopintomahdollisuuden tarjoamiseen erityisesti opinto-ohjaajan erillisten opintojen opiskelijoille, jotka tekevät ohjaustyötä usein jo koulutuksen aikana. Koulutuksessa voitaisiinkin tarjota mahdollisuutta painottaa opintoja entistä enemmän omien mielenkiinnonkohteiden suuntaan esimerkiksi valinnaisten teemojen tai lisäpäivien muodossa. Yhteistyötä ohjaajat puolestaan toivovat Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen ohjausalan koulutusten välille sekä vahvempaa yhteistyötä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan sisällä.

Ois tavallaan ihan mielenkiintosta, jos Joensuu ja Jyväskylä tekis joskus yhteistyötä jossain määrin, että ois vaikka sellanen vaihtoviikko, että oiski yks lähijakso sillee, et Jyväskylän porukat meniski Joensuuhun ja niin eespäin. (E4)

Se oli aika sirpaleista se sisältö, tarkotan näin, että siellä välillä tuntu sellanen ähkykin, että (*naurua*) yhellä lähijaksolla oli niin monenlaista syötettä ja sisältöä, että semmosta selkeyttä välillä kaipas sitte, että ois voitu vaikka vähän rauhemmassakin pohtia ihan yhtä taikka muutamaa teemaa kuin että sitten kovin monenlaista niissä muutamissa päivissä aina yritettiin mennä läpi. (E1)

Pieni kehityspuoli, et niis [kotiryhmissä] tuntu olevan aika paljon eroja, että jotkut ohjaajat toimi, tai niinku edellytti tosi paljon tarkempaa pienryhmätyöskentelyä. (E4)

Semmonen niinku suuntautumismahdollisuus vois olla ihan hyvä varsin-kin niille, joille se on... No ehkä erillisopintoja tekeville on vielä selkeempi se, et he on jo yleensä jossain ohjausalan työssä niin he sais niinku suunnata ja paneutua sit siihen ja saaha niitä valmiuksia täsmästi. (E1)

Ensimmäinen vuosi oli jotenki kauheen semmonen selkeä ja meni hyvin säännöllisillä väliajoilla ne lähijaksot ja näin, mutta tuota toisena vuonna oli sitten kyllä jo varsin haastavaa näin perheellisen autolla kulkevan näkökulmasta. [- -] Ne ei ollu niinku siinä kauheen varhasessa vaiheessa ees tiedossa. [- -] Niin tuota, se on varmaan semmonen, että siinä toivoisin, että sitä kehitettäis sillai, että se ois säännöllisempää, että ei tulis tommosia yhtäkkisiä viikko siellä ja viikko kotona, viikko siellä -meiningillä, että sais vähän pitempi olla siinä välissä se etäjakso aina kun vaan se viikko. (M2)

Koulutuksen tuoma substanssiosaaminen. Omaan alaan eli ohjaukseen liittyvä osaaminen nousee ohjaajien käsityksissä esiin koulutuksen kehittämiskohteita mietittäessä. Erityisesti ohjaajat toivovat, että koulutukseen lisättäisiin enemmän substanssiosaamisen kehittymistä tukevia sisältöjä: ohjausprosessin avaamista ja käsittelyä, psykologian ja erityispedagogiikan tulokulmaa, kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuusnäkökulmaa sekä tulevaisuuden tutkimusta. Myös tasa-arvo ja yhdenvertaisuusnäkökulmaan sekä segregatioon liittyvä teema ja haastavissa kohtaamistilanteissa toimimisen käsittelyn lisääminen nousevat ohjaajien käsityksistä esiin.

Se ohjausprosessi on niinku varmaan nyt semmonen juttu, mikä mua jotenki mietityttää. [- -] Se on varmaan semmonen juttu, jota jotenkin ehkä ois nyt tästä näkökulmasta katsoen niin jotenkin kaivannu ja tarvinnu lisää. (M2)

Miten haastavissa kohtaamistilanteissa toimittais, jos on vaikka aivan niinkun tasoa liinat kiinni, että ei halua tehdä yhteistyötä, niin mitenköhän sitä vois lähteä vähän pehmittään sitä tilannetta ja ratkasemaan. Nii jotenki ehkä lisää sitäkin, että se on se ihmistyön perusta. (M4)

Ohjausala kansainvälisesti nähtynä vois olla yks juttu, mikä vois olla ihan hyödyllinen [- -] Suomessa usein mielletään, että kaikki ohjausalan ihmiset on vaan opoja, mutta jos mietitään kansainvälisesti, niin se on aika paljon laajempi. Ehkä niinku semmosta vois lisätä siihen, että käsiteltäs enemmän sitä tavallaan profession monipuolisuutta. (E4)

Nykysellä työnantajalla on tosi vahvaa osaamista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöstä, niin se on semmonen teema kyllä, mitä mun mielestä ehdottomasti pitäis tohon koulutukseen tuoda. Jälkeenpäin sillai hätkähtänykin, että mitenkäs tämä, ei meillä käsitelty oikeastaan ollenkaan tai todella vähän. Että tuota, sitä just, kun on Suomessa tosi vahva segregatio, että tytöt tyttöjen aloilla ja pojat poikien aloilla -meininki. Et miten valttavan isossa roolissa opot ja erilaisissa ohjaustehtävissä olevat ovat niinku tämän asian suhteen. Niin tuota [- -], mun mielestä siitä pitäis olla ihan oma lähijaksonsa siitä teemasta. (M2)

Työelämäkytköksen vahvistaminen. Ohjaajat toivovat koulutuksen kehittyvän työelämäkytköksiä vahvistavampaan suuntaan. Työelämäkytköstä voisi heidän käsitystensä mukaan vahvistaa harjoitteluiden kautta harjoittelukäytäntöjä päivittämällä, opinto-ohjaukseen ja sen sisältöihin perehtymällä osana koulutuksen sisältöjä sekä lisäämällä vierailuja ja vierailijoita koulutuksen lähijaksoille. Myös muita yleisiä työelämäkytköstä vahvistavia teemoja ja sisältöjä toivotaan koulutukseen mukaan.

Harjoitteluilta voisi ohjaajien käsitysten mukaan vaatia enemmän monipuolisuutta ja sitä, että harjoitteluja tehtäisiin myös muualla kuin koulumaailmassa. Myös jonkinäköistä harjoittelujen suorittamiseen liittyvää valvontaa olisi harjoittelukäytäntöjen yhtenäistämiseksi hyvä lisätä. Lähijaksoille ohjaajat toivovat nykyistä enemmän opinto-ohjauksen arjen ja tärkeiden sisältöjen käsittelyä. Esimerkiksi tietoa opinto-ohjauksen vuoden rakentumisesta, yhteishakukäytännöistä sekä Opintohallinnon ja tuen asiakirjoista olisi toivottavaa lisätä opintoihin. Vierailijoilta ohjaajat toivovat muun muassa omasta työstä ja sen arjesta kertomista sekä ohjausalan yritysten ja eri työllistymismahdollisuuksien esittelyä. Yleisiä työelämävalmiuksia parantaisi lisäksi oman työn rajaamista ja ammatillisuuden rajoja pohtivat teemat, oman osaamisen sanoittamisen harjoittelu sekä asiakaskeisseihin pureutuminen jo koulutuksen aikana.

Ehkä mä oisin tarvinu siinä alussa enemmän ohjausta ja tukea ja apua niitten harjoittelupaikkojen ikään kuin etsimiseen, et mä olin hirveen konservatiivinen ite ja jumituin enimmäkseen harjottelemaan koulumaailmaan, vaikka niitä harjoittelupaikkoja ois ollu tosi paljon muitakin. (E5)

Mitä toivos, että ehkä vielä otettas enemmänki huomioon, on semmonen, kun vielä enemmän niitä esimerkkejä meidän koulujärjestelmän ja koulu-instituutin ulkopuolelta, koska ohjaus on kuitenkin semmonen voimavara, mikä varmasti tulee kasvamaan tulevaisuudessa ihan tosi paljon. Ja et se ohjaus ei vaan jäis sinne koulun sisäpuolelle, minnekä ohjaaja voi omaa osaamistaan työnhakijana vaikkapa niinku tarjota, niin se jäi musta ohueks. (M4)

Ehkä sitä semmosta, tavallaan kokeneiden ohjausalan ihmisten, jos heitä sais sinne enemmän puhumaan siitä työn arjesta. (E4)

Koulutuksen jälkeen huomas, että ne käytännön työkalut oli vielä aika o-huet, että niitten kanssa joutu tekemäänki aika paljon töitä sitten kun pääs työelämään käsiks [- -] Ehkä se painopiste ois voinu olla vielä vähän enemmän käytäntöön kuin sitten se oli, silloin oli teoriaa tosi paljon. (M4)

Asiakaskeissit, että tota niitä vois nostaa esimerkiks niistä omista harjoitteluista niinku tilanteina, mitä on kohdannu siellä, tai sitten niitähän löytyy varmasti kouluttajiltakin, että vois pureutua todellisten tapausten kautta. (E4)

4.5 Tulosten yhteenvetoa

Tulosten yhteenvetona teemoittelimme kaikkien neljän tutkimuskysymyksen kuvauskategoriat omiksi ryhmikseen (ks. Kuvio 6). Kuvion neliskulmaiset laatikot kuvaavat pääryhmiä, joita tässä yhteenvedossa muodostui. Tuloksista tehdyn yhteenvedon seurauksena muodostui kolme pääryhmää, jotka kukin kertovat tämän tutkimuksen tulosten valossa jotakin tärkeää sekä Jyväskylän ohjausalan koulutuksista että ohjaustyön haasteista.

Nämä pääryhmät ovat vuorovaikutusosaamisen tärkeys ohjaustyössä, koulutus ohjaajana kasvamisen prosessina sekä työelämävalmiuksien kehittäminen. Pyöreäkulmaiset laatikot kuvaavat näille pääryhmille alisteisia kuvauskategorioita. Yhteen kolmannen tutkimuskysymyksen alkuperäiseen kuvauskategoriaan, koulutuksen hyvät sisällöt ja käytännöt, kuuluvat alakategoriat (avartavat harjoittelut, toimiva monimuotototeutus ja antoisat teemat ja oppimistehtävät) jakautuivat tässä yhteenvedossa kahteen eri pääryhmään.



KUVIO 6 Yhteenveto tutkimuskysymysten kuvauskategorioista ja sen pohjalta muodostuneet uudet kuvauskategoriat

Vuorovaikutusosaamisen tärkeys ohjaustyössä. Tämän tutkimuksen mukaan ohjaajien käsityksissä korostuu se, että he näkevät vuorovaikutusosaamisen ja siihen liittyvän asiantuntijuuden yhtenä ohjaajan tärkeimmistä taidoista. Erilaisien asiakkaiden kohtaaminen on haaste, jossa onnistumisessa vahvalla vuorovaikutusosaamisella on keskeinen rooli. Työyhteisöltä saadun tuen vastaanottaminen, minkä ohjaajat puolestaan nimeävät yhdeksi keinoksi työn haasteisiin vastaamisessa, voidaan ajatella niin ikään edellyttävän hyviä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi ohjaajat kiittelevät Jyväskylän yliopistossa käymäänsä ohjausalan koulutusta juuri koulutusten vuorovaikutteisesta luonteesta sekä niistä taidoista, joita koulutus heille on tällä saralla välittänyt.

Koulutus ohjaajana kasvamisen prosessina. Toinen tutkimuksemme tuloksista välittyvä päänäkökulma on, että Jyväskylän yliopiston järjestämät ohjausalan koulutukset näyttäytyvät haastattelemillemme ohjaajille prosessina, jonka aikana kasvetaan ohjaajiksi ja ohjaajana. Prosessi on laaja ja syvälinen, ja ohjaajien käsitysten mukaan se on kehittänyt niin heidän itsetuntemustaan, ammatillisia valmiuksiaan kuin ohjaustaitojaankin. Koulutukset on koettu erilaisiksi kuin aiemmin käytyt koulutukset juuri niiden pohdiskelevan ja syväluotaavan luonteen sekä opiskelijälähtöisen pedagogiikan vuoksi. Koulutuksissa on ikään kuin lähdetty liikkeelle siitä, että voidakseen ohjata toisia ihmisiä, tulee ensin tuntee itsensä. Isossa roolissa ovat olleet koulutuksien hyviksi kehituista käytännöistä erityisesti lähijaksojen antoisat teemat sekä lähi- ja etäjaksojen pohdiskelevat oppimistehtävät, jotka ovat tätä ohjaajana kasvamisen prosessia osaltaan edistäneet. Ohjaajat kuvaavat, kuinka heidän on helpompi vastata työelämän haasteisiin, kun he ovat ensin pohtineet koulutuksien aikana sitä, mikä heille todellisuudessa on tärkeää niin työtehtävien kuin ihmisten kohtaamisen suhteen.

Työelämävalmiuksien kehittäminen. Ohjaajien eniten koulutuksiin kaipaama asia vaikuttaa olevan työelämäkytköksen vahvistaminen ja työelämään liittyvien ammatillisten valmiuksien tasapuolinen kehittäminen koulutuksen aikana. Etenkin käytännön asiantuntijuuden kehittäminen ja siihen liittyvät teemat sekä

substanssiosaamista kehittävät sisällöt nähdään tärkeinä oman ammatillisen itsevarmuuden kehittymisen kannalta. Työelämävalmiuksien kehittämistä ohjaajuuden syvällisten pohdintojen ja itsestä oppimisen prosessin rinnalle lisätävän toivoivat etenkin vähemmän ohjaustyötä tehneet ohjaajat, mutta kaikkien ohjaajien puheissa muun muassa harjoittelut ja niiden merkitys omien työelämävalmiuksien kannalta nousevat tavalla tai toisella esiin. Koulutuksien hyvinä pidetyistä sisällöistä ja käytännöistä juuri avartavat harjoittelut ovat pääosin vastanneet ohjaajien työelämävalmiuksien kehittämistarpeeseen. Toimivaksi luonnehdittu monimuotototeutus puolestaan on mahdollistanut työelämäkytköksen oma-aloitteisen kehittämisen, sillä se on mahdollistanut monelle ohjaajalle työssäkäynnin ja ohjaustyön tekemisen jo opiskelujen aikana.

5 POHDINTA

Tämän fenomenografista lähestymistapaa hyödyntävän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta valmistuneilla ohjaajilla on työssään kohtaamistaan haasteista sekä keinoista, joilla he näihin haasteisiin vastaavat. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli tarkastella, millaisia eväitä haasteiden kohtaamiseen ja millaista asiantuntijuutta ohjaajat kokevat koulutuksesta saaneensa. Myös koulutuksen onnistumiset ja kehittämiskohteet otettiin tutkimuksessa tarkastelun alle, jotta saatuja tuloksia voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusta kehitettäessä. Tutkimusta varten haastattelimme yhdeksää Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksesta valmistunutta ohjaajaa, joiden käsitysten pohjalta tutkimuksen tulokset muodostuvat.

Haastatellut ohjaajat kohtaavat työssään ohjaajina monenlaisia haasteita, mutta heillä on käsitystensä mukaan käytössään myös useampia keinoja vastata niihin. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 226) mukaan yliopistokoulutuksen luomasta ammatillisesta perustasta huolimatta osa käytännön työelämässä tarvittavista taidoista ja osaamisesta on tarkoitettu vasta työelämässä kartutettavaksi. Ohjaajat kokevatkin, että vaikka koulutuksesta on saanut matkaan rutkasti oman alan asiantuntijuutta, jää paljon käytännön asioita myös työelämässä opittavaksi. Voidaan ajatella, että ohjausalan koulutuksen ei ole edes realistista odottaa valmistavan opiskelijoitaan kaikkiin työelämän haasteisiin, vaan osa haasteisiin vastaamisen keinoista ja muista asiantuntijuuden osa-alueista on väistämättä otettava haltuun vasta työelämässä. Olennaisempaa on, että niitä osa-alueita, joita ohjaajien käsitysten mukaan voitaisiin ottaa paremmin haltuun jo koulutuksen aikana, otettaisiin mukaan koulutuksien opetusohjelmaan ja lähijaksoille.

Puhakan ja Silvosen (2011) mukaan ohjaajien työn imun kokemukset ovat olleet työn haasteista huolimatta, tai ehkä juuri niiden vuoksi, hyvällä tasolla. Myös tämän tutkimuksen ohjaajien käsityksiä tutkittaessa on syntynyt mielikuva, että ohjaajat kokevat oman työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi, ja työn

haasteet tuntuvat olevan pääosin ennemminkin työn voimavara kuin rasite. Tämä käy yksiin myös muun muassa Karasekin (1979) ja Kinnusen ym. (2008) käsitysten kanssa, joiden mukaan työn haasteellisuus voi olla voimavara ja esimerkiksi sitoutuneisuutta lisäävä tekijä työssä. Rantasen ja Silvosen (2018) tutkimuksen alustavista tuloksista käy ilmi, että ohjaajat kyllä kokevat työn imua ja työtyytyväisyyttä melko paljon, mutta myös jonkin verran työholismia, joka tarkoittaa työn mukaansatempaavuuden muuttumista pakonomaiseksi ja yletömäksi työnteoksi. Lisäksi yli puolet tutkimuksen osallistujista tekee ylitöitä saamatta siitä rahallista korvausta. (Rantanen & Silvonen 2018, 13.) Myös tässä tutkimuksessa ohjaajien käsityksistä nousee esille sellaisia haasteita, kuten riittämättömät resurssit ja ohjaajaan kohdistuvat epärealistiset odotukset, jotka eivät tue työssäjaksamista, vaan pikemminkin verottavat sitä. Työnantajalla onkin mahdollisuus tukea ohjaajan työhyvinvointia kiinnittämällä erityistä huomiota sellaisiin haasteisiin, jotka työntekijä kokee ennemmin rasitteena kuin työnsä suolana.

Toinen tapa tukea ohjaajien työssäjaksamista ja työhyvinvointia laajemminkin on panostaa niihin asioihin, jotka ohjaajat mainitsevat tässä tutkimuksessa keinoikseen vastata ohjaustyössä kohtaamiinsa haasteisiin. Ohjaajien käsityksissä esiin nousevat keinot, ohjaustaidot ja toimintatavan sovittaminen tilanteeseen, ovat pitkälti ohjaajasta itsestään ja hänen ohjaamisosaamisestaan riippuvaisia. Toki näidenkin kehittymistä voi työnantaja tukea esimerkiksi lisäkoulutusmahdollisuuksia järjestämällä sekä varmistamalla toiminnalle riittävät resurssit, jotta esimerkiksi valinnanvaraa eri tilanteissa toimimisen tapoihin on. Ohjaajat mainitsevat yhdeksi keinokseen haasteisiin vastaamisessa myös työyhteisöltä saamansa tuen. Työyhteisön tuki onkin näistä kolmesta asiasta, johon työnantaja voi omalla toiminnallaan ehkä eniten vaikuttaa. Olisi hyvä, että ohjaajilla olisi mahdollisuus saada työnohjausta siihen perehtyneeltä taholta, tai ainakin säännöllisiä kehityskeskusteluja oman esimiehen kanssa. Myös eri verkostoilta saatu tuki arjen työssä on usein korvaamatonta. Työnantaja voikin antaa oman panoksensa sille, että ohjaajalla on riittävästi aikaa muodostaa ja ylläpitää sellaisia kontakteja ja verkostoja, jotka tukevat hänen työhyvinvointiaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan ohjaajat ovat saaneet Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista monenlaista asiantuntijuutta ja valmiuksia kohdata ohjaustyön haasteita. Tynjälä (2004, 176–177) esittää asiantuntijuuden muodostuvan kolmesta tiedonlajista: teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja osaamisesta ja itsesäätelytiedosta sekä metakognition ja reflektiivisyyden taidoista. Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset ovat ohjaajien mukaan antaneet erilaisia työkaluja heidän toteuttamaansa ohjaukseen sekä tarjonneet teoreettista tietoa esimerkiksi dialogisuudesta ja ohjauksesta ylipäätään. Erityisesti ohjaajien puheessa korostuu se, miten koulutukset ovat valmistaneet toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja kuinka niistä on saanut eväitä erilaisten ihmisten kohtaamiseen. Tämän voidaan ajatella olevan osa Tynjälän (2004, 176–177) kuvaamaa käytännöllistä tietoa ja osaamista. Ohjaajien mukaan koulutukset ovat tarjonneet myös avaimia itsensä tutkiskeluun, mikä on puolestaan mahdollistanut pohjan rakentumisen omalle ohjaajuudelle. Näin ollen Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset ovat edistäneet myös metakognition ja reflektiivisyyden taitoja. Kaiken kaikkiaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutukset näyttäisivätkin edistäneen ohjaajien asiantuntijuuden kehittymistä melko kattavasti.

Ohjaajan asiantuntijuutta voidaan jäsentää myös kompetenssien avulla. Tämän tutkimuksen mukaan ohjausalan koulutukset ovatkin kehittäneet erityisesti ohjaajan taitoa työskennellä erilaisten asiakkaiden kanssa, itsereflektiota sekä oman ihmiskäsityksen ja maailmankuvan hahmottamista. Näiden taitojen voidaan ajatella edistävän ohjaajien eettistä työtettä, joka mainitaan sekä IAEVG:n (2007), Cedefopin (2009) että NICE:n (2016) kompetenssiuitekehyksissä tärkeäksi ominaisuudeksi ohjaajalla. Lisäksi IAEVG:n (2007), Cedefopin (2009) ja NICE:n (2016) laatimissa kompetensseissa sellaiset asiat kuin asiakas-keskisyys ja empaattisuus nousevat esille ohjaajan osaamista kuvattaessa. Ohjausalan koulutusten kantavien teemojen, dialogisuuden ja pyrkimyksen ohjattavan linssin tavoittamiseen, valossa voidaan sanoa koulutusten kasvattaneen kattavasti myös tätä asiakas-keskisyyteen ja empaattisuuteen liittyvää asiantuntijuutta. Ohjausalan koulutukset ovat ohjaajien käsitysten mukaan myös autta-

neet rajaamaan omaa työnkuvaa sekä antaneet eväitä moniammatilliseen yhteistyöhön, mitkä ovat niin ikään tärkeitä ohjaajan kompetensseja (IAEVG 2007, 200 – 201; Cedefop 2009, 78 – 83; NICE 2016, 1– 3).

Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutus on ohjaajien käsitysten mukaan pääosin varsin onnistunut kokonaisuus, joka on tehnyt moneen ohjaajaan lähtemättömän vaikutuksen. Ohjaajien mukaan koulutusten vahvuudeksi nousee erityisesti kotiryhmätoiminta, minkä vuoksi sen säilyttämistä osana koulutuksia voidaan pitää ensiarvoisen tärkeänä. Harjoittelujen vapaavalintaisuus ja joustava toteutus nousevat niin ikään tärkeiksi, sillä suurin osa ohjaajista on suorittanut opintojaan työn ohessa. Tämän lisäksi monella koulutuksen opiskelijalla voi olla aiempaa työkokemusta ohjaajana toimimisesta, millä taas on vaikutusta siihen, missä opiskelijan on mielekästä harjoittelunsa tehdä. Koulutuksen monimuotototeutus saa niin ikään ohjaajilta paljon kiitosta mahdollistaen esimerkiksi kouluttautumisen työn ohessa.

Lairion ja Nissilän (2003) mukaan yksi ohjausalan koulutuksen haasteista on ohjauksen jatkuvasti laajeneva tehtäväkenttä. Millaisia teemakokonaisuuksia koulutukseen tulisi sisällyttää, jotta siitä saataisiin eväitä mahdollisimman monenlaisissa eri konteksteissa työskentelyyn? Lairion ja Nissilän (2003, 26 – 27) mielestä on tärkeää, että koulutuksessa korostuvat ohjausalan laaja asiantuntijuus ja ohjaajaidentiteetti. Haastateltavien ohjaajien käsitysten mukaan koulutus onkin onnistunut antamaan sellaista, esimerkiksi kohtaamisen taitoon ja itse-reflektiokykyyn liittyvää asiantuntijuutta, jota voi hyödyntää hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä.

Tulee kuitenkin muistaa, että koulutuksista valmistuvat ohjaajat hyppäävät opintojensa jälkeen erilaisten järjestelmien ja käytäntöjen viidakkoon, joihin he tämän tutkimuksen perusteella eivät koe saavansa riittävästi osaamista koulutuksen taholta. Työnantajat usein olettavat, että esimerkiksi koulukontekstiin työllistyvä vastavalmistunut ohjaaja tuntee erilaisia opintohallinnollisia järjestelmiä ja osaa käyttää niitä. Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksissa harjoittelut ovat tällä hetkellä tärkein paikka oppia spesifimpiä, etenkin koulumaailmaan liittyviä järjestelmiä, sillä esimerkiksi koulutuksien lähijaksoilla ei näi-

den aihepiirien asioita juuri käydä läpi. Voidaankin miettiä, olisiko ohjaajien asiantuntijuuden kehittymisen kannalta suotavaa käsitellä syvällisten teemojen ohella myös käytännön asioita, jotka on tärkeää työelämässä hallita.

Tässä tutkimuksessa ohjaajat puhuvat siitä, etteivät he saa aina toteuttaa ohjaustyötä haluamallaan tavalla. Tähän kuvaukseen kytkeytyy muun muassa yksilöohjaukseen jäävän ajan vähyys päivittäisessä ohjaustyön arjessa. Sama ilmiö näkyy Rantasen ja Silvosen (2019) tutkimuksessa, jonka mukaan opinto-ohjaajat toivovat saavansa käyttää yksilöohjaukseen työaikaansa 6% nykyistä enemmän. Voidaankin pohtia, vastaavatko ohjausalan koulutusten selkeästi yksilöohjaukseen linkittyvät painopisteet ja ohjaajien työkokemukseen perustuvat tutkimushavainnot toisiaan. Olisiko ohjausalan koulutuksissa hyvä painottaa nykyistä enemmän ainakin koulumaailmaan olennaisena osana kuuluvaa isomman ryhmän tai luokan ohjaamista, vai tulisiko ohjauksen painopistettä koulumaailmassa pikemminkin pyrkiä viemään enemmän yksilöohjauksen suuntaan? Voidaan joka tapauksessa todeta, että nykypainotuksilla varustetun, ryhmän sijaan yksilöön keskittyvän ohjausalan koulutuksen käynyt vastavalmistunut ohjaaja voi kokea ristiriitaisia tunteita astuessaan työelämään, jossa vain yhteen opiskelijaan, oppilaaseen tai muuhun asiakkaaseen käytetty aika on yleensä varsin vähäinen.

Ohjaajilla on muutenkin omat käsityksensä siitä, miten ja mihin suuntaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksia tulisi tulevaisuudessa kehittää. Osa mainituista kehittämiskohteista, kuten suuntautumisopintoryhmät, ovatkin jo haastattelemiemme ohjaajien opiskeluaikojen jälkeen toteutuneet, kun ne on otettu osaksi koulutusta. Joukossa on kuitenkin myös kehitysideoita, joista koulutuksen järjestäjät voivat ottaa kopin kehittäessään koulutuksessa käsiteltäviä teemoja ja sisältöjä. Esimerkiksi työelämäkytköksen ja substanssiosaamisen vahvistaminen koulutuksessa ovat teemoja, joka varmasti kantaisivat hedelmää jo opintojen aikana ja etenkin niiden jälkeistä työelämää ajateltaessa. Myös Rantasen ja Silvosen (2018) tutkimuksen ohjaajat kokevat työelämässä osaamisvajetta erityisesti ohjauksen erityisaloissa sekä työelämä- ja verkostoyhteistyössä. Työelämäkytköksen vahvistamisella voidaan ajatella olevan myönteisiä vaiku-

tuksia koulutuksesta valmistuvien ohjaajien itsevarmuuteen ja työssä vaadittavaan substanssiosaamiseen. Vastavalmistunut ohjaaja, joka on saanut koulutuksesta mukaansa hyvää osaamista ja luottamusta itsen, kokee luultavasti työelämään siirtymisestä vähemmän stressiä kuin sellainen kollega, jonka työelämäkytkös on opintojen aikana jäänyt hatarammaksi. Koulutuksesta saadun työelämäosaamisen pohjalle on helpompi rakentaa kullekin työlle spesifiä osaamista.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat ohjaajat työskentelevät hyvin eri konteksteissa. Tutkimuksesta saadaankin monipuolisesti tietoa näihin erilaisiin ohjaustyön ympäristöihin liittyvistä haasteista sekä toisaalta keinoista vastata näihin erilaisiin haasteisiin. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että laadullinen tutkimusaineiston keruu tuottaa syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa syvennyttiin lisäksi useaan tärkeään teemaan, jotka kulkevat sulavasti rinnakkain koko tutkimuksemme ajan täydentäen toisistaan saatua informaatiota ohjaajien kokemista haasteista, työssä tarvittavasta asiantuntijuudesta ja ohjaajakoulutuksen laadusta toisessa Suomen kahdesta ohjausalan yliopistollisesta koulutusyksiköstä. Yksi tutkimuksen vahvuus piilee siinä, että tutkimuksemme kohderyhmänä olivat sekä Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen opinto-ohjaajan erillisistä opinnoista että ohjausalan maisteriohjelmasta valmistuneet ohjaajat. Näin saatiin kuva Jyväskylän yliopiston järjestämästä ohjausalan koulutuksesta kokonaisuudessaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet ohjaajat vastasivat oma-aloitteisesti heille lähetettyyn sähköpostikutsuun. Voi olla, että tällainen osallistujien valikoimistapa vaikutti osaltaan siihen, miksi ohjaajilla oli pääosin positiivisia kokemuksia käydystä koulutuksesta. On mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet ohjaajat lähtivät tutkimukseen mukaan juuri siksi, että koulutus on ollut heille merkittävä kokemus, josta he halusivat kertoa, kun taas sellainen ohjaaja, joka ei vastannut lähettämäämme sähköpostikutsuun, on voinut kokea koulutuksen toisella tapaa. Pohtimisen arvoista onkin, olisivatko tutkimuksemme tulokset olleet erilaisia, mikäli olisimme keränneet informaatiota systemaattisemmin, esimerkiksi yhdistämällä tutkimukseemme määrällistä tutkimusotetta

keräämällä vastauksia laajemmalta joukolta ohjausalan koulutuksista valmistuneita. Lisäksi tutkimuksemme tulosten ja teorian välisen kytköksen löytäminen oli toisinaan hieman haastavaa, koska alalta ei juuri löydy merkittäviä tutkimuksia tai muita julkaisuja tutkimusaiheeseemme liittyen. Toisaalta tämä vain entisestään korostaa tutkimuksemme ainutlaatuisuutta ja arvoa.

Tämän tutkimuksen avulla on saatu uutta, arvokasta tietoa Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksien onnistumisista ja kehittämiskohteista, ja tuloksia voidaan hyödyntää näiden koulutusten kehittämistyössä. Oikeiden sisältöjen ja teemojen valitsemiseen sekä näiden asiantuntijuuden optimaalisen kehittymisen kannalta oikeanlaiseen painottamiseen panostaminen tuottaa työelämään entistä asiantuntevampia ohjaajia, joilla on itsevarmuutta kohdata työnsä moninaisia haasteita. Muutosten kourissa oleva yhteiskuntamme tarvitsee asiantuntevia ohjausalan ammattilaisia, joilla on osaamista auttaa ja ohjata ihmisiä muuttuvissa tilanteissa ja ympäristöissä. On tärkeää varmistaa näitä ammattilaisia kouluttavien yksiköiden olevan ajan tasalla ohjauksen kentän muuttuvista haasteista ja mahdollisuuksista, ja hyödyntävän tätä tietoa ohjausalan koulutuksien sisältöjen ja teemojen suunnittelussa ja toteutuksessa.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Mikkola J. (2004). *Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62. Turku: Turun yliopisto.
- Alakarhu, M. (2015). "Elämänpitäinen matkahan tää on." *Ohjausalan opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentuminen opintojen aikana*. (Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto).
Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47747>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Cedefop. (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Cedefop panorama series; 164. Haettu 10.3.2019.
http://www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (Toim.), *Oppiminen ja opettajuus*. (s. 133 – 156). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:71.
- Eteläpelto, A. (1994). Work experience and the development of expertise. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (Toim.), *Flexibility in training and vocational education*. (s. 391–341). Lemma: Elsevier.
- Helakorpi, S. (1999). *Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.

- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- IAEVG. (2018). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Haettu <https://iaevg.com/Framework>.
- Itä-Suomen Yliopisto. (2018). Haettu 27.1. 2018.
<https://www.uef.fi/web/kapsy/ohjauksen-koulutus>.
- Jankko, T. (2000). *Opinto - ohjaajien työssäjaksaminen*. (Lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000843030>
- Juutilainen, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2011). Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi. *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. (s. 226–237). Helsinki: Opetushallitus.
- Jyväskylän yliopisto. (2017). Opetussuunnitelma 2015-2018. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos: Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Haettu <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/ohjausalan-koulutukset-ja-niidenlahtokohdat>
- Jyväskylän yliopisto. (2018). Haettu <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/opiskelu/maisteriohjelma>
- Jyväskylän yliopisto. (2018). Haettu <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/opiskelu/opoerilliset/2017>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. Itä-Suomen yliopisto. Haettu: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1747-8>.

- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counseling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46, 111.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (2008). *Työ leipälajina – työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinnunen, U., Mauno, S. & Siltaloppi, M. (2009). Työ ja palautuminen: uhkaako työhön sitoutuminen palautumista? Teoksessa U. Kinnunen & S. Mauno (Toim.), *Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia*. (s. 55 – 66). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korpinen, E. (1991). Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämistutkimus – tutkimussuunnitelma. Julkaisussa E. Korpinen. *Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita*. (s. 150 – 151). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kotimaisten kielten keskus. (2018). Kielitoimiston sanakirja. Haettu <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>
- Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto - ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7785-0>
- Lairio, M. (1996). *Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset*. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opetuksen perusteita ja käytänteitä 22. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Lairio, M. & Nissilä, P. (2003). Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteille – Opinto-ohjaajakoulutus 30 vuotta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (Toim.), *Ohjauksen uudet orientaatiot*. (s. 13–29). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Nissilä, P. (2013). Opinto-ohjaajakoulutuksesta ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksiköksi. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (Toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. (s. 161–188). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Lairio, M. & Puukari, S. (1999). Johdanto. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (Toim.), *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. (s. 9–18). Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimus-
selosteita 1.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Varis, E. (2000). *Opinto-ohjaajan uudistuva toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Kasvatus 31 (1). 5 – 18.
- Launis, K. & Engeström, Y. (2005). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 64–81). Porvoo: WSOY.
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Matinheikki-Kokko, K. (2005). Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 291–305). Porvoo: WSOY.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. (Toim.) Tykkää työstä – työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. (s. 73–101). Jyväskylä: PS-kustannus.
- MEVOC. (2006). *MEVOC - Quality Manual for Educational and Vocational Counselling. Quality Standards*. Haettu http://mevoc.net/EN/htm/standards_alle.htm.
- Mikkola, A. (2003). Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (Toim.), *Ohjauksen uudet orientaatiot*. (s. 31–40). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Moitus, S. (2002). Korkea-asteen ohjauksen arviointi 2000-2001. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (Toim.), *Ohjaus Suomessa 2002*. (s. 142–155). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Mullen, P., Blount, A., Lambie, G. & Chae, N. (2018). *School Counsellors' Perceived Stress, Burnout, and Job Satisfaction*. American School Counsellor Association. Haettu:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X18782468>
- NICE. (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Volume II*. (Toim.) C. Schiersmann, S. Einarsdóttir, J. Katsarov, J. Lerkkanen, R. Mulvey, J. Pouyaud K. Pukelis, and P. Weber. Haettu:
<http://www.nice-network.eu/cpr/ecs/>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nummenmaa, A.R. (2005). Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (Toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä*. (s. 221–229). Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos*. (Väitöskirja, Joensuun yliopisto.) Haettu:
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-304-6>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus ja kulttuuriministeriö. (2019). *Hankkeet ja säädösvalmistelu. Ammatillisen koulutuksen reformi*. Haettu <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opintopolku. (2018). Haettu
https://opintopolku.fi/app/#!/haku/opintoohjaaja?page=1&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&tab=los
- Opintopolku. (2019). Haettu
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.471703013>

Opintopolku. (2019). Haettu

<https://opintopolku.fi/app/#!/koulutus/1.2.246.562.17.74679587407>

Pehkonen, E. & Pietilä, A. (2002). Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilo-vaikuttajana – esimerkkinä matematiikan opetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (Toim.), *Oppiminen ja opettajuus*. (s. 39 – 62). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:71.

Pekkari, M. (2006). *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).

Plant, P. (1995). Economy and ecology. Teoksessa Bartholomeus, Y., Brongers, E. & Kristensen, S. (Toim.) *The quest of quality. Towards joint European quality norms*. (s. 38 – 41). The Netherlands: National Careers Guidance Information Centre.

Puhakka, H. & Silvonen, J. (2011). Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus*, 42 (3), 256–267.

Puukari, S. (2011). Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (Toim.) *OPO: Opinto-ohjauksen käsikirja*. (s.259–270). Helsinki: Opetushallitus.

Rantanen, J. (2019). Opinto-ohjaajien työn ja työolojen tutkimus jatkuu. *Opinto-ohjaaja* (3).

Rantanen, J. & Silvonen, J. (2018). Ohjaajat työssään 2017 – Tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja* (2), 12– 15.

Rayle, A. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling* 9(3), 206– 215.

Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. (2005b). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4–18.

Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education*, 28 (2), 211–225.

- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Bakker, A. B. (2008). It takes two to tango: Work-aholism is working excessively and working compulsively. Teoksessa R. J. Burke & C. L. Cooper (Toim.) *The long work hours culture* (s.203-226). Bingley: Emerald.
- Similä, A. (2008). Opinto-ohjaajien työtyytyväisyys. Tutkimus Oulun läänissä toimivien opinto-ohjaajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytäntöjä. Jyväskylän yliopisto: Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Haettu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu2009471379>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä OY.-
- Toikka, I. & Mustonen, H. (2011). Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (Toim.) *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. (s. 138-150). Helsinki: Opetushallitus.
- Tuijula, T. (2015). Tue, ohjaa, opasta, lisäkurssilla tehosta – ohjaajien kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (1), 74-82.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 102-124). Porvoo: WSOY.
- Valtioneuvoksen kanslia. (2017). Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa. Jaettu ymmärrys työn muutoksesta. *Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 13a/2017*. Haettu: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-432-0>

- Viitala, M. (2008.) Opinto-ohjaajan ammatti-identiteetti. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytäntöjä. Jyväskylän yliopisto: Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19877/1/Viitala%20Manu.pdf>
- Väyrynen, M. (2011). Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (Toim.), *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. (s. 117-129). Helsinki: Opetushallitus.

LIITTEET

Liite 1. Haastateltaville ohjaajille etukäteen lähetetty tietosuojailmoitus

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYSTÄ TUTKITTAVALLE

6.5.2019

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet – Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä Pro gradu –tutkielma, ohjausalan maisterikoulutuksen opiskelijat Henna Kaartinen ja Sofia Manthos, Jyväskylän yliopisto (ks. yhteystiedot tämän tiedotteen liitteessä)

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa kartoitetaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä koulutuksen antamista valmiuksista kohdata haasteita ohjaustyössään, ja näiden koulutusten mahdollisista kehityskohteista. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet käynyt Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet – Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna ($n = 12$). Haastattelukutsu tutkimustiedotteineen (sisältäen tietosuojailmoituksen) lähetetään sähköpostitse niille henkilöille, jotka ovat valmistumisensa yhteydessä vuosina 2016-2018 antaneet luvan olla heihin yhteydessä tutkimuksen mukaisessa tarkoituksessa. Haastattelu toteutetaan vuoden 2019 aikana haastateltavan valitsemassa paikassa ja ajankohtana, ja se kestää noin 30-90 minuuttia. Haastattelukertoja on yksi, ellei tutkimus vaadi haastattelun täydentämistä.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota ja tutkimusta ei rahoita ulkopuolinen taho.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Jyväskylän yliopistossa valmistuvat opinnäytetyöt ovat julkisia ja sähköisesti saatavilla Avoimen tiedon keskuksessa (ent. yliopiston kirjasto). Tutkimukseen osallistuvilla lähetetään valmis pro gradu tutkielma liitetiedostona sähköpostitse, elleivät he nimenomaisesti kieltäydy tästä mahdollisuudesta.

Lisätietoja tutkimuksesta

Tämän Pro gradu tutkielman ohjaajana toimii PsT, dosentti Johanna Rantanen (ks. yhteystiedot liitteessä)

LIITE. Kuvaus tutkimuksessa tapahtuvasta henkilötietojen käsittelystä (tietosuojailmoitus/seloste EU 679/2016 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa käsitellään seuraavia tutkittavan henkilötietoja

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, puhelinnumero, sähköpostiosoite, taustatietolomakevastaukset, haastatteluäänitallenne sekä haastattelijan muistiinpanot. Nämä tiedot kerätään Sinun suostumuksellasi Sinulta itseltäsi, joten voit aina päättää, mitä tietoja tutkimuksen käyttöön annat.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.1 § 3-kohta).

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö (tutkimuksen tekijät ja pro gradu tutkielman ohjaaja, ks. kohta 8 alla). Henkilötietojasi käytetään vain tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) toimien niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

5. Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetietosi (nimi, puhelinnumero tai sähköpostiosoite) poistetaan aineiston perustamisvaiheessa tutkimuksen tekijöiden toimesta. Näin tutkimuksen tekijöille muodostuu aineiston analysointia ja tutkimustulosten raportointia varten pseudonymisoitu aineisto. Tunnistettavuuteen voidaan palata ainoastaan tunnistekoodin avulla aineistoon uusien tietojen yhdistämiseksi. Tunnistekoodi on ainoastaan tutkimuksen tekijöiden hallussa ja se on suojattu kuten alla kohdassa 6 on kuvattu.

6. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja- ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

7. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään 3/2020 mennessä

8. Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tutkimuksen rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät:

Henna Kaartinen, puh. 044 254 0312, hetukaa@utu.fi

Sofia Manthos, puh. 044 595 0108, sokamant@student.jyu.fi

Tutkimuksen vastuullinen ohjaaja:

Johanna Rantanen, puh. 040 805 4989, k.johanna.rantanen@jyu.fi, Opettajankoulutuslaitos 31.7.2019 asti, Psykologian laitos 1.8.2019 alkaen, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen suorittajat:

Henkilötietojasi eli tutkimusaineistoa käsittelevät Henna Kaartinen ja Sofia Manthos. Tutkimuseettisiä sääntöjä sekä tietosuojalain henkeä ja periaatteita noudattaen he keräävät tutkimusaineiston ja huolehtivat sen pseudonymisoinnista sekä tietoturvallisesta, luottamuksellisesta ja pätevistä säilyttämisestä, käsittelystä, analysoinnista, raportoinnista, ja tutkimuksen päätettyä aineiston hävittämisessä.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojasetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista seuraavissa tapauksissa:

- a) henkilötietoja ei enää tarvita niihin tarkoituksiin, joita varten ne kerättiin tai joita varten niitä muutoin käsiteltiin, peruutat suostumuksen, johon käsittely on perustunut, eikä käsittelyyn ole muuta laillista perustetta, vastustat käsittelyä (kuvaus vastustamisoikeudesta on alempana) eikä käsittelyyn ole olemassa perusteltua syytä, henkilötietoja on käsitelty lainvastaisesti; tai henkilötiedot on poistettava unionin oikeuteen tai jäsenvaltion lainsäädäntöön perustuvan rekisterinpitäjään sovellettavan lakisääteisen veloitteen noudattamiseksi.

Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuojasetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen, jos kyseessä on jokin seuraavista olosuhteista:

- a) kiistät henkilötietojen paikkansapitävyyden, jolloin käsittelyä rajoitetaan ajaksi, jonka kuluessa yliopisto voi varmistaa niiden paikkansapitävyyden, käsittely on lainvastaista ja vastustat henkilötietojen poistamista ja vaadit sen sijaan niiden käytön rajoittamista, yliopisto ei enää tarvitse kyseisiä henkilötietoja käsittelyn tarkoituksiin, mutta sinä tarvitset niitä oikeudellisen vaateen laatimiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi, olet vastustanut henkilötietojen käsittelyä (ks. tarkemmin alla) odottaessa sen todentamista, syrjäyttävätkö rekisterinpitäjän oikeudet perusteet rekisteröidyn perusteet.

Vastustamisoikeus (tietosuojasetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää rekisteröidyn edut, oikeudet ja vapaudet tai jos se on tarpeen oikeusvaateen laatimiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi. Yliopisto voi jatkaa henkilötietojesi käsittelyä myös silloin, kun sen on tarpeellista yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kohdassa kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuojasetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädettyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihe: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi

Liite 2. Haastateltaville ohjaajille etukäteen sähköpostitse lähetetty taustatietolomake ja haastattelurunko

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet – Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä – tutkimuksen taustatietolomake

Huom. Kysymme seuraavia tietoja koko aineiston kuvaamiseksi yleisellä tasolla.

1. Mikä on syntymävuotesi?

2. Oletko? *Ympyröi sopiva vaihtoehto.*

- 1 = Mies
2 = Nainen
3 = Muu
4 = En halua määritellä

3. Minkä ohjausalan koulutuksen olet käynyt Jyväskylän yliopistossa? *Ympyröi sopiva vaihtoehto.*

- 1 = Ohjausalan maisteriohjelma
2 = Erilliset opinto-ohjaajaopinnot

4. Minä vuosina olet suorittanut edellä mainitun koulutuksen? Ole hyvä ja kirjoita tähän aloitus- ja valmistumisvuotesi (esim. 2016 – 2018).

5. Mikä on korkein suorittamasi koulutus ja tutkinto?

- 1 = Ammattikorkeakoulututkinto
2 = Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
3 = Alempi korkeakoulututkinto (yliopisto, kandidaatti)
4 = Ylempi korkeakoulututkinto (yliopisto, maisteri)
5 = Korkeakoulun jatkotutkinto (lisensiaatti, tohtori)

6. Miltä alalta Sinun korkein koulutuksesi on?

7. Kirjaa tähän korkeimman tutkintosi valmistumisvuosi:

8. Entä onko sinulla muita pidempikestoisia ja mahdollisesti jonkin tutkinnon, pätevyyden tai kelpoisuuden tuottaneita koulutuksia?

9. Missä organisaatiossa työskentelet: peruskoulu, lukio, ammatillisen koulutuksen oppilaitos, ammattikorkeakoulu, yliopisto, ohjausalan järjestö, työ- ja elinkeinohallinto, yksityiset ohjauspalvelut vai jokin muu?

10. Mikä on tehtävänimikkeesi?

11. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työssäsi nykyisellä tehtävänimikkeelläsi?

_____ vuotta (Huom. jos alle vuoden, kirjaa esim. 6 kk ja viivaa "vuotta" yli.)

12. Kuinka monta vuotta yhteensä sinulla on työkokemusta ohjausalalta?

_____ vuotta (Huom. arvio riittää.)

Ohjausalan koulutuksesta työhöni saamat valmiudet – Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden kokemuksia ja käsityksiä – tutkimuksen puolistrukturoitujen teemahaastattelujen runko

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia valmiuksia Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksista valmistuneet ohjaajat kokevat koulutuksesta saaneensa ohjaustyön haasteisiin vastaamista ajatellen.

Lisäksi on tarkoitus selvittää:

- 1) millaisia haasteita ohjaajat ovat työssään kohdanneet, ja
- 2) tulisiko Jyväskylän ohjausalan koulutusta ohjaajien mielestä kehittää ja jos, millä tavoin?

Teema 1: Ohjaustyö ja sen haasteet

- 1) Millaista ohjaustyötä teet tällä hetkellä?
- 2) Kohtaatko haasteita työssäsi ohjaajana? Jos, niin millaisia?

Teema 2: Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutus ja sen antamat valmiudet kohdata ohjaustyön haasteita

- 1) Miten kuvailisit käymääsi Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusta opiskelijan näkökulmasta?
- 2) Miten koet Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen valmistaneen sinua kohtaamaan ohjaustyön haasteita?

Teema 3: Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen kehittäminen

- 1) Onko mielestäsi ohjausalan koulutuksessa sellaisia asioita/teemoja/sisältöjä, jotka näet onnistuneina, toimivina tai muuten sellaisina, että ne olisi hyvä säilyttää koulutuksessa myös tulevaisuudessa? Millaisia asioita?
- 2) Tulisiko ohjausalan koulutusta mielestäsi kehittää ja jos, miten?
- 3) Jos koulutusta tulisi mielestäsi kehittää, miten sitä kehittäisit erityisesti ohjaustyön haasteiden näkökulmasta?